الجمهوريـــة العربيـــة السورية

جامعـــة دمشـــق

كليـــة التربيـــة

قسم المناهج وطرائق التدريس

فاعلية استخدام استراتيجيتي بوسنر وسوشمان في تدريس التربية الإسلامية في التحصيل وإكساب مهارات التفكير الناقد

"دراسة تجريبية على طلبة الصف الثاني الثانوي العام في محافظة القنيطرة"

دراسة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في المناهج وطرائق التدريس

إعداد الطالب

سامر أحمد خميس

إشراف

الأستاذ الدكتور محمد خير الفوَّال

الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

المجلد الأول

٢٠١٥م /١٤٣٦هـ

نوقشـــت رســالة الطالب ســـــامر خميـــس

بعنـــــوان :

فاعلية اســتخدام إستراتيجيتي بوسنر وسوشمان في تدريس التربية الإسلامية

فـــي التحصيـــل وإكســـاب مهـــارات التفكيـــر الناقـــد

ـ دراسة تجريبية على طلبة الصف الثاني الثانوي العام في محافظة القنيطرة

وأجيزت يـــوم الخميـــــس الواقع في ٢٠١٥/٧/٢ من قبل الســـادة أعضـــاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاســـــــم	الصفـــة	التوقيـــع
أ.د. محمـــــود الســيد	عضــواً	
أ.د.محمد خيـــر الفوال	عضواً مشرفاً	
أ.د. عبـــد العزيز حاجي	عضــواً	
د. رانيـــــة صاصيـــلا	عضــواً	
د. ياســـــــر جامـــوس	عضــواً	

تـــم إجـــراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الدكتوراه في المناهج وطرائق التدريس ـ قسم المناهج وطرائق التدريس .

المجلّد الأول

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى وطني الغالي . . . أرض العزة والإباء .

إلى والديَّ نبعي الحنان والعطاء . . . براً بهما وعرفاناً بجميل فضلهما عليَّ بعد الله تعالى .

إلى إخوتي شركاء الهمِّ والأمل . . . لهم الحب والوفاء .

إلى أساتذتي الّذين تتلمذت لهم في مراحل التعليم كلها . . . لهم التقدير والتبجيل .

إلى أصدقائي وزملائي وإلى كلِّ من وقف بجانبي وساندني . . .

أهدي هذا العمل المتواضع.

شـــكر

الحمد لله ربّ العالمين، وأفضل الصلاة وأتمُّ التسليم على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد ﷺ وعلى آله وصحبه أجمعين، أمّا بعد:

أحمدُ الله تعالى الذي أفاض عليّ بكرمه وبعطائه، وألهمني الصبر، وأعانني على إتمام هذه الرسالة؛ فله الفضل وله المنّة.

ولا يسعني -وقد أتممت رسالتي- إلاّ أن أتقدم بخالص الشكر إلى وطني العزيز سورية، الذي احتضنني من نعومة أظفاري حتى نلت درجة الدكتوراه في التربية، فالله أسأل أن يحفظه ويحميه.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الذي ساعدني على تخطي الصعاب، وتابع عملي خطوةً خطوة، ونِلت منه الكثير من العِلم والأدب، إلى أستاذي ومشرفي **الأستاذ الدكتور محمّد خير الفوّال**، الذي أُحيل كلّ أثرٍ طيّبٍ في الدراسة -بعد الله تعالى- إليه، فقد كان لي المرجع والمرشد والناصح، ولم يبخل عليّ بفيض علمه ومعرفته.

كما أشكر فضيلة **الأستاذ الدكتور أحمد علي كنعان**، الذي أشرف على الرسالة في بدايتها، وخطَّ لها طريقاً سرت عليه واستنرت بضوئه إلى أن تمّ العمل بمساعي الأستاذ الدكتور محمّد خير الفوّال.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتي في كليتي الشريعة والتربية، الّذين تحمّلوا عناء تحكيم أدوات الدراسة، وزوّدوني بالنصائح القيمة التي أغنت رسالتي، وإلى العاملين في وزارة التربية السورية، ومديرية تربية القنيطرة، وكلية التربية في جامعة دمشق على ما قدّموه لي من تسهيلات.

كما أتوجه بالشكر إلى مديري المدارس الثانوية، وإلى مدرّسي ومدرّسات مادة التربية الإسلامية وإلى طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة القنيطرة الّذين ساعدوني على تطبيق أدوات الدراسة.

وأخيراً: أتوجه بالشكر الجزيل إلى أهلي وأصدقائي وزملائي الّذين ساندوني لإنجاز رسالتي، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال البيانية

فهرس الآيات القرآنية

تُخْفُونَ مِنَ ٱلْكِتَٰبِ وَيَعْفُواْ عَن كَثِيرٍ			
وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْاْ إِلَىٰ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ وَإِلَى ٱلرَّسُولِ قَالُواْ حَسْبُنَا مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ	المائدة	١٠٤	١١٥
وَإِذْ قَالَ إِبْرَٰهِيمُ لِأَبِيهِ ءَازَرَ أَتَتَّخِذُ أَصْنَامًا ءَالِهَةً	الأنعام	٧٤	٧٦
مَن جَآءَ بِٱلْحَسَنَةِ فَلَهُۥ عَشْرُ أَمْثَالِهَا	الأنعام	١٦٠	١٩
أَوَلَمْ يَنظُرُواْ فِى مَلَكُوتِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ ٱللَّهُ مِن شَىْءٍ	الأعراف	١٨٥	١١٤
وَيُرِيدُ ٱللَّهُ أَن يُحِقَّ ٱلْحَقَّ بِكَلِمَٰتِهِۦ وَيَقْطَعَ دَابِرَ ٱلْكَٰفِرِينَ	الأنفال	٧	١١٨
أَفَلَمْ يَسِيرُواْ فِى ٱلْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَآ أَوْ ءَاذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا	الأنفال	٢٠	١١٦
فَٱعْلَمُوٓاْ أَنَّمَآ أُنزِلَ بِعِلْمِ ٱللَّهِ	هود	١٤	١١٢
الٓمٓر ۚ تِلْكَ ءَايَٰتُ ٱلْكِتَٰبِ ۗ وَٱلَّذِىٓ أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ ٱلْحَقُّ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يُؤْمِنُونَ	الرعد	١	١١٥
وَيُسَبِّحُ ٱلرَّعْدُ بِحَمْدِهِۦ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةُ مِنْ خِيفَتِهِۦ وَيُرْسِلُ ٱلصَّوَٰعِقَ فَيُصِيبُ بِهَا مَن يَشَآءُ	الرعد	١٣	٧٧
الٓر ۚ كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ لِتُخْرِجَ ٱلنَّاسَ مِنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ بِإِذْنِ رَبِّهِمْ إِلَىٰ صِرَٰطِ ٱلْعَزِيزِ ٱلْحَمِيدِ	إبراهيم	١	٧٥
وَيَضْرِبُ ٱللَّهُ ٱلْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ	إبراهيم	٢٥	٢
وَلَا تَكُونُواْ كَٱلَّتِى نَقَضَتْ غَزْلَهَا مِنۢ بَعْدِ قُوَّةٍ أَنكَٰثًا	النحل	٩٢	١١٩
ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ	النحل	١٢٥	٧٤
وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا	الاسراء	٣٦	٧٩- ١١٥- ١١٧
وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِىٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ	الإسراء	٧٠	١١٢
هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰٓ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا	الكهف	٦٦	١٥٠

قُلۡ هَلۡ نُنَبِّئُكُم بِٱلۡأَخۡسَرِينَ أَعۡمَٰلًا	الكهف	١٠٣	٧٧
وَلَا تَعۡجَلۡ بِٱلۡقُرۡءَانِ مِن قَبۡلِ أَن يُقۡضَىٰٓ إِلَيۡكَ وَحۡيُهُۥۖ وَقُل رَّبِّ زِدۡنِي عِلۡمٗا	طه	١١٤	١٤٩
بَلۡ نَقۡذِفُ بِٱلۡحَقِّ عَلَى ٱلۡبَٰطِلِ فَيَدۡمَغُهُۥ فَإِذَا هُوَ زَاهِقٞ	الأنبياء	١٨	١١٨
لَوۡ كَانَ فِيهِمَآ ءَالِهَةٌ إِلَّا ٱللَّهُ لَفَسَدَتَاۚ فَسُبۡحَٰنَ ٱللَّهِ رَبِّ ٱلۡعَرۡشِ عَمَّا يَصِفُونَ	الأنبياء	٢٢	١١٧
أَفَلَمۡ يَسِيرُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَتَكُونَ لَهُمۡ قُلُوبٞ يَعۡقِلُونَ بِهَآ أَوۡ ءَاذَانٞ يَسۡمَعُونَ بِهَاۖ	الحج	٤٦	١١٦
يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٞ فَٱسۡتَمِعُواْ لَهُۥٓۚ إِنَّ ٱلَّذِينَ تَدۡعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ لَن يَخۡلُقُواْ ذُبَابٗا وَلَوِ ٱجۡتَمَعُواْ لَهُۥۖ	الحج	٧٣	١١٨
وَهُوَ ٱلَّذِي يُحۡيِۦ وَيُمِيتُ وَلَهُ ٱخۡتِلَٰفُ ٱلَّيۡلِ وَٱلنَّهَارِۚ أَفَلَا تَعۡقِلُونَ	المؤمنون	٨٠	٧٧
وَٱتۡلُ عَلَيۡهِمۡ نَبَأَ إِبۡرَٰهِيمَ	الشعراء	٦٩	٧٥
يَٰمُوسَىٰ لَا تَخَفۡ إِنِّي لَا يَخَافُ لَدَيَّ ٱلۡمُرۡسَلُونَ	النمل	١٠	٧٥
قُلۡ مَن يَرۡزُقُكُم مِّنَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۖ قُلِ ٱللَّهُ	سبأ	٢٤	١١٧
وَمَا تَحۡمِلُ مِنۡ أُنثَىٰ وَلَا تَضَعُ إِلَّا بِعِلۡمِهِۦ	فاطر	١١	١١٢
أَلَمۡ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءٗ فَأَخۡرَجۡنَا بِهِۦ ثَمَرَٰتٖ مُّخۡتَلِفًا أَلۡوَٰنُهَا	فاطر	٢٧	١٢٠
أَوَلَمۡ يَرَ ٱلۡإِنسَٰنُ أَنَّا خَلَقۡنَٰهُ مِن نُّطۡفَةٖ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٞ مُّبِينٞ	يس	٧٧	٧٧-١١٨
قُلۡ هَلۡ يَسۡتَوِي ٱلَّذِينَ يَعۡلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعۡلَمُونَۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ	الزمر	٩	١١٩
وَٱلَّذِينَ ٱجۡتَنَبُواْ ٱلطَّٰغُوتَ أَن يَعۡبُدُوهَا وَأَنَابُوٓاْ إِلَى ٱللَّهِ لَهُمُ ٱلۡبُشۡرَىٰ	الزمر	١٧	١١٥
سَنُرِيهِمۡ ءَايَٰتِنَا فِي ٱلۡأٓفَاقِ وَفِيٓ أَنفُسِهِمۡ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمۡ أَنَّهُ ٱلۡحَقُّ	فصلت	٥٣	١١٧
وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِ جَمِيعٗا مِّنۡهُ	الجاثية	١٣	٢
يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمۡ فَاسِقُۢ بِنَبَإٖ فَتَبَيَّنُوٓاْ أَن تُصِيبُواْ قَوۡمَۢا بِجَهَٰلَةٖ فَتُصۡبِحُواْ عَلَىٰ مَا فَعَلۡتُمۡ نَٰدِمِينَ	الحجرات	٦	١١٧

يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱجۡتَنِبُواْ كَثِيرٗا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعۡضَ ٱلظَّنِّ إِثۡمٞۖ	الحجرات	١٢	١١٨
إِنَّ ٱلَّذِينَ لَا يُؤۡمِنُونَ بِٱلۡأٓخِرَةِ لَيُسَمُّونَ ٱلۡمَلَٰٓئِكَةَ تَسۡمِيَةَ ٱلۡأُنثَىٰ	النجم	٢٧	١١٨
فَٱعۡتَبِرُواْ يَٰٓأُوْلِي ٱلۡأَبۡصَٰرِ	الحشر	٢	١١٤
يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفۡعَلُونَ	الصف	٢	١١٩
كَبُرَ مَقۡتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفۡعَلُونَ	الصف	٣	٥٥
وَلِلَّذِينَ كَفَرُواْ بِرَبِّهِمۡ عَذَابُ جَهَنَّمَۖ وَبِئۡسَ ٱلۡمَصِيرُ	الملك	٦	١١٣
ذَرۡنِي وَمَنۡ خَلَقۡتُ وَحِيدٗا	المدثر	١١	١١٩
ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ	العلق	١	١٤٩

فهرس الأحاديث الشريفة

طـــــــــــــــرف الحـــــــــــــــديث	مُخرِج الحديث	صفحة الورود
أتدرون ما المفلس؟ قالوا: المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع	مسلم	٧٦
الحلال بيِّن، والحرام بيِّن وبينهما مشتبهات لا يعلمهنَّ كثيرٌ من الناس	متفق عليه	١١٨
تدرون من المسلم؟ قالوا: الله ورسوله أعلم	أحمد	٧٦
جاء ثلاثة رهط إلى بيوت أزواج النبي ﷺ	البخاري	٧٦
دع ما يريبك إلى ما لا يريبك	النسائي والترمذي	١١٨
غَلَا السِّعْرُ عَلَى عَهْدِ رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ	أحمد	٢٠
قيل يا رسول الله من أسعد الناس بشفاعتك يوم القيامة؟	البخاري	١٥٠
كنت أنا وجارٌ لي من الأنصار – هو أوس بن خولي الأنصاري–	البخاري	١٥٠
لا تكونوا إمعة، تقولون: إن أحسن الناس أحسنا	الترمذي	١١٦
لتتَّبعُنَّ سنن الذين من قبلكم شبراً بشبر، وذراعاً بذراع،	متفق عليه	١١٦
مَثَلُ مَا بَعَثَنِي اللَّهُ بِهِ مِنَ الهُدَى وَالعِلْمِ، كَمَثَلِ الغَيْثِ الكَثِيرِ أَصَابَ أَرْضًا	البخاري	٢
من سلك طريقاً يبتغي فيه علماً سلك الله به طريقاً إلى الجنة	الترمذي وابن ماجه وأبو داود	٥٤
ويلٌ لمن قرأها ولم يتفكَّر فيها	ابن حيان وابن حبان	١١٤
يا حصين: كم تعبدُ اليوم إلهاً، قال سبعةً، ستةً في الأرض وواحداً في السماء	الترمذي	٧٨

الفصل الأول

مدخل الدراسة

١- مقدمة الدراسة

تهتم الاتجاهات التربوية الحديثة بطرائق التعلُّم والتعليم الفعَّالة التي تُمكِّن المتعلِّمين من تحقيق تعلُّمٍ أفضل، وتُكسِبهم مهارات متعدِّدة للتفكير وللتواصل ولحلِّ المشكلات، وتُمكِّنهم من استيعاب المعارف العلمية والتقانة المختلفة التي تساعدهم على فهم ما يُستجَدّ في العالَم من معارف وتقنيات لا حصر لها، الأمر الذي يجعل من كسب المتعلِّمين مهارات التفكير ضرورة لازمة لمواجهة نواتج التدفق المعرفي بأشكاله وبصوره كافة.

ويُعدُّ التفكير الناقد أحد أنماط التفكير الذي يُسهِم في تكوين مُتعلِّمين أكثر تفتُّحاً لاستقبال كلّ ما هو جديد وتقبُّل الأفكار والتكيُّف معها، فمن خلال التفكير الناقد يَزِنُ المتعلِّمون الآراء والأفكار المختلفة التي تُعرَض عليهم أو يَتعرَّضون لها في مواقف الحياة المختلفة فلا يتأثَّرون بكلِّ ما يُقال، ويساعد التفكير الناقد المتعلِّمين على مسايرة التقدم العلمي ومتابعته في المجالات كافة، ونقد المعلومات الناتجة من التدفق المعرفي والتقدم العلمي الهائل، والتوصل إلى المعلومات الصحيحة والمفيدة، وتوظيفها لتحقيق أهدافهم وأهداف المجتمع، كما يُنمِّي قدرة المتعلِّمين على التعلُّم الذاتي من خلال البحث والتقصي عن المعرفة، وعدم التسليم إلى الأمور والوقائع دون تحرٍّ أو استكشاف، فهو يُحوِّل عملية كسب المعرفة من عمليةٍ خاملةٍ إلى نشاطٍ عقلي يؤدي إلى إتقانٍ أفضل للمحتوى المعرفي، وفهمٍ أعمق له (De Bono, 1993, 171؛ الخضراء، ٢٠٠٤، ٥٨؛ أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧، ٢٣٩؛ العتبي، ٢٠٠٨، ٨١).

والآيات القرآنية التي تدعو إلى التفكير وإلى استخدام العقل جِدُّ كثيرة، فهي تُخاطِب عقل المتعلِّم وتفكيره ووجدانه وحسه، من خلال معرفته وملاحظاته ومشاهداته وتأملاته، "وقد بلغت الآيات القرآنية الداعية إلى التفكير والتعقل والتذكر والتبصر والنظر والتدبر والتفقّه (٦٢٤) آية من آيات القرآن الكريم" (معمار، ٢٠٠٦، ٢٧)، منها قوله تعالى: ﴿ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿١٣﴾ ﴾ [سورة الجاثية: ١٣]، وقوله تعالى: ﴿ وَفِي أَنفُسِكُمْ ۚ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴿٢١﴾ ﴾ [سورة الذاريات: ٢١]، وقوله تعالى: ﴿ وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ ﴿٢٥﴾ ﴾ [سورة إبراهيم: ٢٥]، ويقول النبي ﷺ: "**مَثَلُ مَا بَعَثَنِي اللَّهُ بِهِ مِنَ الهُدَى وَالعِلْمِ، كَمَثَلِ الغَيْثِ الكَثِيرِ أَصَابَ أَرْضًا، فَكَانَ مِنْهَا نَقِيَّةٌ، قَبِلَتِ المَاءَ، فَأَنْبَتَتِ الكَلَأَ وَالعُشْبَ الكَثِيرَ، وَكَانَتْ مِنْهَا أَجَادِبُ، أَمْسَكَتِ المَاءَ، فَنَفَعَ اللَّهُ بِهَا النَّاسَ، فَشَرِبُوا وَسَقَوْا وَزَرَعُوا، وَأَصَابَتْ مِنْهَا طَائِفَةً أُخْرَى، إِنَّمَا هِيَ قِيعَانٌ لاَ تُمْسِكُ مَاءً وَلاَ تُنْبِتُ كَلَأً، فَذَلِكَ مَثَلُ مَنْ فَقُهَ فِي دِينِ اللَّهِ، وَنَفَعَهُ مَا بَعَثَنِي اللَّهُ بِهِ فَعَلِمَ وَعَلَّمَ، وَمَثَلُ مَنْ لَمْ يَرْفَعْ بِذَلِكَ رَأْسًا، وَلَمْ يَقْبَلْ هُدَى اللَّهِ الَّذِي أُرْسِلْتُ بِهِ**" [البخاري: كتاب العلم، باب فضل من عَلِم وعلَّم، حديث رقم (٧٩)، عن أبي موسى الأشعري ﷺ].

"وقد طوَّرت وزارة التربية السورية التعليم في المراحل كافة، وركَّزت أولوياتها على تطوير المناهج التربوية من خلال التركيز على أساسيات المعرفة، وأساليب البحث العلمي، وطرائق التفكير الأساسية؛ مما يفرض على المعلِّمين استخدام طرائق واستراتيجيات تدريسية تناسب هذه المناهج وطبيعة المواد الدراسية، وتُنمِّي المعارف والمهارات المختلفة لدى المتعلِّمين؛ بغية تخريج متعلِّمين لا يقلُّ تكوينهم المعرفي والمهاري عن تكوين غيرهم من الدول المتقدمة، وتمكينهم منها، وربط حياة المتعلِّمين بمضامين المناهج" (وزارة التربية السورية، ٢٠٠٧، ٣٨).

ويتطلب التوصل إلى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلِّم؛ وبخاصة مهارات التفكير الناقد استخدام استراتيجيات وطرائق تدريسية تفعِّل العملية التعليمية التعلُّمية، وتعتمد الدور النشط للمتعلِّم، وتجعله محور اهتمام العملية التعليمية التعلُّمية، وتربط حياة المتعلِّم اليومية والمستقبلية بالمادة التعليمية، وتُقِيم توازناً بين التعلُّم النظري وبين التطبيق العملي له بغية تحقيق تواصلية المعرفة وحيويتها في حياة المتعلِّم، ولعل من أبرز هذه الاستراتيجيات التدريسية وأهمها: استراتيجية ماكفرلاند (Mcfarland Strategy) واستراتيجية أورايلي (Oreilly Strategy) واستراتيجية سميث (Smith Strategy) واستراتيجية مونرو وسلاتر (Monro & Slater Strategy) واستراتيجية باير(Bayer Strategy) واستراتيجية الشكل (V) البنائية، واستراتيجية (7.E's) واستراتيجية ويتلي (Wheatley Strategy)، واستراتيجية نيزبوم ونوفاك (Nussbaum & Novick Strategy)....

وتُعدُّ استراتيجية بوسنر (Posner Strategy) من أبرز الاستراتيجيات التي استُخدِمت في تدريس عددٍ من المواد الدراسيّة، والتي تساعد المتعلِّمين على التخلص من التصورات والمفاهيم القَبْلية المغلوطة والساذجة وغير المقبولة.

ومن الاستراتيجيات التدريسية المُساعدة على تحسين التحصيل الدراسي لدى المتعلِّمين وعلى تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم استراتيجية سوشمان (Suchman Strategy) للتدريب الاستقصائي؛ التي تعتمد على وجود أحداث متناقضة ومتضاربة في ذهن المتعلِّمين لتساعدهم على تطبيقها، وتقوم فكرتها على الاختلاف والتناقض عما هو متوقع حدوثه بشكل طبيعي (زيتون، ٢٠٠٧، ٣٨٦-٢٨٧)؛ لذا فإنَّ هذه الاستراتيجية في الاستقصاء تُستخدم في مساعدة المتعلِّمين على تطوير نظريات تمثِّل أفضل التفسيرات للأحداث المتناقضة التي يُشاهِدونها (أمبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩، ٢١٥).

ولمَّا كان اهتمام هذه الاستراتيجيات مرتكزاً على نشاط المتعلِّمين وجهدهم في البحث عن المعلومات والحصول عليها، وتقديم الحلول والتفسيرات لها، وما لها من دورٍ كبيرٍ في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلِّمين؛ جاءت فكرة هذه الدراسة في تعرُّف فاعلية استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان من خلال تدريس التربية الإسلامية في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العام وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، الأمر الذي يُعدُّ ذا أهمية بالغة في بناء الشخصية المتكاملة للمتعلِّمين.

٢- مشكلة الدراسة

تُعدُّ تنمية مهارات التفكير من الأهداف الرئيسة التي تسعى وزارة التربية السورية إلى تنميتها لدى المتعلِّمين، كما يُعدُّ التفكير الناقد نمطاً من أنماط التفكير الذي يحتاج إلى تفكيرٍ متعمقٍ في المواقف، وإلى النظر في الأفكار وتوضيح العلاقات بينها؛ من أجل ذلك لابد من اعتماد استراتيجيات وطرائق تدريسية تساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلِّمين وَفْقاً للمناهج الجديدة؛ إذ بيَّنت وزارة التربية السورية "أنَّ المعارف والمهارات والقيم المكتسبة غير موظَّفة في حياة المتعلِّمين بشكلٍ فعَّال في المناهج القديمة، كما أنَّها قليلاً ما تستخدم الطرائق الحديثة والأساليب المناسبة التي تؤمِّن فرص التعلُّم الفعَّال في الصفوف؛ وبالتالي سادت طرائق الإلقاء والتلقين في العمليات التدريسية، كما أنَّ مصادر التعلُّم غير موظَّفة بالشكل الأمثل، ولذلك فهي قليلاً ما تُنمِّي لدى المتعلِّم شخصيته وأساليب التعلُّم الذاتي والتفكير العلمي وروح العمل الجماعي وتحمُّل المسؤولية والثقة بالنفس" (وزارة التربية السورية، ٢٠٠٧، ٢٢).

وقد أوصت المؤتمرات التربوية بتنمية مهارات التفكير لدى المتعلِّمين، كونها هدفاً أساسياً للمناهج الدراسية كافة، ومن هذه المؤتمرات عربياً: المؤتمر العلمي الثاني عشر عام (٢٠٠٠م) الذي دعا إلى الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد والبنّاء وآلية الحوار لدى المتعلِّمين. وأوصى المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب عام (٢٠٠٤ م) بتضمين المنهج الدراسي المهارات والقيم والاتجاهات التي تُنمِّي أنواع التفكير المختلفة لدى المتعلِّمين (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٤). كما أوصى المؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب عام (٢٠٠٦م) بإدخال مهارات التفكير في المناهج التعليمية، ومنها مهارات التفكير الناقد، وبإكساب المتعلِّمين مهارات التفكير وعملياته المختلفة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٦).

وقد أجرى الباحث مقابلة استطلاعية مع عينة عشوائية شملت (١٣) مدرِّساً ومدرِّسة لمادة التربية الإسلامية في محافظة القنيطرة، بهدف تعرُّف استخدامهم الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تدريس المناهج الحديثة لمادة التربية الإسلامية، وقدرتهم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلِّمين وعلى زيادة التحصيل الدراسي لديهم [الملحق (١)]، وأظهرت نتائج المقابلة أنَّ أكثر

مدرِّسي مادة التربية الإسلامية يظنُّون أنَّ هذه المادة الدراسية تعتمد اعتماداً كبيراً على الحفظ؛ لذلك كانت أساليبهم التعليمية متمحورة حول التلقين، وقد أبدى بعضهم القلق والتخوف من تطبيق الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في أثناء تدريسهم المنهاج الجديد، وشكَّك بعضهم في جدواها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلِّمين وفي زيادة تحصيلهم الدراسي، وعزوا ذلك إلى افتقارهم إلى مهارات تطبيقها وتدريسها؛ الأمر الذي يظهر جلياً من خلال تذمُّر المتعلِّمين وأولياء أمورهم من تطبيق المدرِّسين الطرائق التدريسية المعتادة؛ مما جعل من هذه المادة الدراسية مادة جامدة وتكميلية عند المتعلِّمين؛ بخاصة أنَّها لا تدخل في المعدَّل العام في الشهادة الثانوية، مما ينعكس سلبياً على كسب المتعلِّمين المعارف والمهارات المنشودة من المناهج الجديدة.

وأكَّدت عدَّة دراسات محلية وعربية فاعلية استراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية التفكير الناقد وفي زيادة التحصيل الدراسي لدى المتعلِّمين من خلال مادة التربية الإسلامية، منها دراسة الزعبي (٢٠٠٣)، ودراسة الأكلبي (٢٠٠٨)، ودراسة علي (٢٠٠٩)، ودراسة الشرفي (٢٠٠٩)، ودراسة العلان (٢٠١٢)، ودراسة العنزي (٢٠١٣)، كما أكدت عدَّة دراسات عربية وأجنبية أنَّ استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة مثل استراتيجية بوسنر، واستراتيجية سوشمان، يؤثر تأثيراً إيجابياً في زيادة تحصيل المتعلِّمين وفي إكسابهم مهارات التفكير وفي فهم المفاهيم العلمية، منها دراسة إريلماز Eryilmaz (2002)، ودراسة ألبارسلان وآخرون Alparslan et. al. (2003)، ودراسة الشعيلي (٢٠٠٥)، ودراسة أبو شامة (٢٠٠٨)، ودراسة السامرائي وقدري (٢٠٠٩)، ودراسة الزعانين (٢٠١٠).

انطلاقاً من أهمية استراتيجيات التدريس الحديثة في إكساب المتعلِّم مهارات التفكير عموماً ومهارات التفكير الناقد بشكلٍ خاص وفي زيادة تحصيله الدراسي؛ بالإضافة إلى عدم امتلاك معظم مدرِّسِي التربية الإسلامية معرفة حول الاستراتيجيات التدريسية الحديثة المناسبة لتدريس مادة التربية الإسلامية واتباعهم الطرائق الاعتيادية في تدريس المادة، استشعر الباحث ضرورة إجراء هذه الدراسة، التي قد تكون حلَّاً لإشكالية استخدام مدرِّسِي التربية الإسلامية الطرائق الاعتيادية في التدريس، وتفعيلاً لدور مادة التربية الإسلامية في تنمية شخصية المتعلِّم؛ بخاصة أنَّ الباحث لم يجد– في حدود علمه– أيَّة دراسة محلية أو عربية أو عالمية تناولت فاعلية استخدام استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان في تنمية التفكير الناقد وفي تحسين التحصيل الدراسي من خلال مادة التربية الإسلامية، ويمكن حلُّ هذه المشكلة من خلال السعي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: "**ما فاعلية استخدام استراتيجيتَي (بوسنر، وسوشمان) من خلال تدريس التربية الإسلامية في إكساب طلبة الصف الثاني الثانوي العام مهارات التفكير الناقد وفي تحسين التحصيل الدراسي لديهم؟**"

٣- أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة انسجاماً مع توجهات وزارة التربية السورية إلى استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في مناهجها التربوية الجديدة للمواد الدراسية كافة، ومنها مادة التربية الإسلامية، والتي تركِّز على اعتماد مدخل المهارات كأحد المداخل الأساسية في التدريس وفي بناء المناهج الدراسية؛ كون المهارات بأنواعها تُساعِد المتعلِّمين على تطبيق معارفهم المكتسبة، وتُمكِّنهم من حلِّ المشكلات واتخاذ القرارات في المواقف الحياتية.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في أنَّ نتائجها يُمكِن أن:

١) تكشف عن فاعلية استراتيجيتَي (بوسنر، وسوشمان) في زيادة التحصيل الدراسي وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من خلال مادة التربية الإسلامية.

٢) تُسهم في تعريف مدرِّسِي التربية الإسلامية استراتيجيات تدريسية حديثة ومختلفة عمَّا ألفوها؛ مما قد يُساعِدهم في التغلُّب على بعض أوجه القصور في تدريس التربية الإسلامية المرتكزة على الطرائق التقليدية، ويخرجهم من قيود النمطية المملَّة إلى التنويع والتغيير في طرائق التدريس.

٣) تُقدِّم أنموذجاً عملياً لكيفية استخدام استراتيجيتَي (بوسنر، وسوشمان) لإكساب مهارات التفكير الناقد من خلال تدريس مادة التربية الإسلامية.

٤) تُقدِّم أدوات موضوعية لمدرِّسِي التربية الإسلامية وللباحثين التربويين يُمكِن استخدامها في أغراض البحث العلمي، وفي قياس التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام.

٤- أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

١) تحديد مستوى امتلاك طلبة الصف الثاني الثانوي العام مهارات التفكير الناقد، وتعرُّف أكثر المهارات الفرعية للتفكير الناقد امتلاكاً لديهم.

٢) تعرُّف فاعلية استخدام كلٍّ من استراتيجيتَي (بوسنر، وسوشمان) في تدريس التربية الإسلامية وأثرهما في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام، وفي إكسابهم مهارات التفكير الناقد.

٣) المقارنة بين استراتيجية بوسنر وبين استراتيجية سوشمان، لتعرُّف أكثرهما فاعلية في زيادة التحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام، وفي إكسابهم مهارات التفكير الناقد.

٤) تحديد العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام وبين مستوى تفكيرهم الناقد. والتنبؤ بمستوى تحصيلهم الدراسي بناءً على مستوى امتلاكهم مهارات التفكير الناقد.

٥) الكشف عن اتجاهات طلبة الصف الثاني الثانوي العام– المجموعة التجريبية – نحو استخدام كلٍّ من استراتيجيتَي (بوسنر، وسوشمان) في تعلُّم مادة التربية الإسلامية.

٦) تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

٥- أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التي تتمحور حول الدراسة، وهذه الأسئلة هي:

٥-١-ما مستوى امتلاك طلبة الصف الثاني الثانوي العام مهارات التفكير الناقد مقارنة بدرجة المستوى المرتفع المفترض لها (٧٥%)؟

٥-٢- ما أكثر المهارات الفرعية للتفكير الناقد امتلاكاً لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بعد تطبيق التجربة؟

٥-٣- ما فاعلية استخدام كلٍّ من استراتيجيتَي (بوسنر، وسوشمان) في تدريس التربية الإسلامية في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام؟

٥-٤- ما فاعلية استخدام كلٍّ من استراتيجيتَي (بوسنر، وسوشمان) في تدريس التربية الإسلامية في إكساب طلبة الصف الثاني الثانوي العام مهارات التفكير الناقد؟

٥-٥- هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى التحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام وبين مستوى تفكيرهم الناقد؟

٥-٦- هل يُمكِن التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الثاني الثانوي العام (كمتغيِّر تابع) بناءً على مستوى امتلاكهم مهارات التفكير الناقد (كمتغيِّر مستقل)؟

٥-٧- ما اتجاهات طلبة الصف الثاني الثانوي العام- المجموعة التجريبية- نحو استخدام كلٍّ من استراتيجيتَي (بوسنر، وسوشمان) في تعلُّم مادة التربية الإسلامية؟

٦- فرضيات الدراسة

اختُبِرت الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥):

٦-١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة) في اختبار التحصيل الدراسي القبلــي، وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.

تتفرع من هذه الفرضية الفرضيات الآتية:

٦-١-١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبيــة الأولى (بوسنر) في اختبار التحصيل الدراسي القبلي، وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.

٦-١-٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبيــة الثانية (سوشمان) في اختبار التحصيل الدراسي القبلي، وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.

٦-١-٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي القبلي، وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.

٦-٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الثانوي العام في اختبار التحصيل الدراسي البعدي، تُعزى إلى متغيِّــر اســتراتيجية التــدريس (بوســنر، وسوشمان، والاعتيادية المُتَّبعة).

٦-٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة) في اختبار التفكير الناقد القبلي، وبــين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.

تتفرع من هذه الفرضية الفرضيات الآتية:

٦-٣-١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبيــة الأولى (بوسنر) في اختبار التفكير الناقد القبلي، وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.

٦-٣-٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) في اختبار التفكير الناقد القبلي، وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.

٦-٣-٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي، وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.

٦-٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الثانوي العام في اختبار التفكير الناقد البعدي، تعزى إلى متغيِّر استراتيجية التدريس (بوسنر، وسوشمان، والاعتيادية المُتَّبعة).

٦-٥- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلبة الصف الثاني الثانوي العام في اختبار التحصيل الدراسي البعدي وبين متوسط درجاتهم في اختبار التفكير الناقد البعدي.

٦-٦- لا يُمكِن التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الثاني الثانوي العام (العينة كلها) (كمتغيِّر تابع) بناءً على مستوى امتلاكهم مهارات التفكير الناقد (كمتغيِّر مستقل).

٦-٧- لا يُمكِن التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الثاني الثانوي العام المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) (كمتغيِّر تابع) بناءً على مستوى امتلاكهم مهارات التفكير الناقد (كمتغيِّر مستقل).

٦-٨- لا يُمكِن التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الثاني الثانوي العام المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) (كمتغيِّر تابع) بناءً على مستوى امتلاكهم مهارات التفكير الناقد (كمتغيِّر مستقل).

٦-٩- لا يُمكِن التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الثاني الثانوي العام المجموعة الضابطة (كمتغيِّر تابع) بناءً على مستوى امتلاكهم مهارات التفكير الناقد (كمتغيِّر مستقل).

٦-١٠- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية الأولى وبين متوسط اتجاهات طالبات المجموعة التجريبية الأولى نحو استخدام استراتيجية (بوسنر) في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير الجنس.

٦-١١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية الثانية وبين متوسط اتجاهات طالبات المجموعة التجريبية الثانية نحو استخدام استراتيجية (سوشمان) في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير الجنس.

٦-١٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات طلبة الصف الثاني الثانوي العام (المجموعتَين التجريبيتَين) نحو تعلّم التربية الإسلامية، تعزى إلى متغيِّر استراتيجية التدريس (بوسنر، وسوشمان).

٧- متغيِّرات الدراسة

تتحدد متغيِّرات هذه الدراسة وَفْق الآتي:

٧-١- المتغيِّرات المستقلة: تشمل:

١) متغيِّر الاستراتيجية التدريسية: (استراتيجية بوسنر، واستراتيجية سوشمان، والاستراتيجية الاعتيادية المُتَّبعة في التدريس).

٢) متغيِّر الجنس: (الذكور، والإناث).

٧-٢- المتغيِّرات التابعة: تشمل:

١) متغيِّر التحصيل الدراسي.

٢) متغيِّر مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، والتفسير، والاستنباط، ومعرفة الافتراضات، وتقويم الحجج).

٣) متغيِّر الاتجاه.

٨- منهج الدراسة

استخدم الباحث **المنهج التجريبي** لتعرُّف فاعلية استراتيجيتَي (بوسنر، وسوشمان) في تدريس التربية الإسلامية في تحسين التحصيل الدراسي وفي إكساب طلبة الصف الثاني الثانوي العام مهارات التفكير الناقد، وقُسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات دراسية، هي:

١) المجموعة التجريبية الأولى: دُرِّست بالاعتماد على استراتيجية بوسنر.

٢) المجموعة التجريبية الثانية: دُرِّست بالاعتماد على استراتيجية سوشمان.

٣) المجموعة الضابطة: دُرِّست وَفْق الاستراتيجية الاعتيادية المُتَّبعة في التدريس.

اختُبِرت المجموعات الثلاث قبل التجربة وبعدها؛ إذ طُبِّق عليها اختبار التحصيل الدراسي، واختبار التفكير الناقد.

وسيأتي الحديث مفصَّلاً عن منهج الدراسة والتصميم التجريبي في الفصل السادس من هذه الدراسة.

٩- أدوات الدراسة

وَفْقاً للمنهج الذي اتُبِع في هذه الدراسة وتحقيقاً لأهدافها والإجابة عن أسئلتها وفرضياتها أُعِدَّت الأدوات الآتية:

١) **دليل مدرِّس التربية الإسلامية:** يتألف من دليلين لتدريس وحدتَي التفسير والعقيدة الإسلامية باستعمال استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان، ويهدف إلى تحسين التحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية، وتطوير مهارات التفكير الناقد وتنميتها لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام.

٢) **اختبار التحصيل الدراسي:** يتألف من (٤٠) سؤالاً، ويهدف إلى قياس فاعلية استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان في التحصيل المعرفي لمادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام- عينة الدراسة- من خلال تحديد مستوى تحصيلهم لمحتوى الدليل التعليمي- الجانب المعرفي- قبل دراستهم له، وبعد انتهائهم منه. (من إعداد الباحث).

٣) **اختبار مهارات التفكير الناقد:** يتألف من (٧٥) بنداً، ويهدف إلى قياس فاعلية استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام- عينة الدراسة- من خلال تحديد مستوى التفكير الناقد عندهم قبل دراستهم الدليل التعليمي، وبعد انتهائهم منه. (اختبار واطسن وجليسر؛ ١٩٦٤).

٤) **مقياس الاتجاه نحو الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في الأدلة التعليمية:** يتألف من (٣٢) بنداً، ويهدف إلى قياس اتجاه طلبة الصف الثاني الثانوي العام- المجموعة التجريبية- نحو الاستراتيجيات المستخدمة في الأدلة التعليمية، ومعرفة درجة قبولهم لها، والرضا عنها بعد الانتهاء من تطبيقها.

سيتم التفصيل عن هذه الأدوات، وبيان كيفية بنائها والتحقُّق من خصائصها السيكومترية في الفصل السادس من الدراسة.

١٠- حدود الدراسة

تتحدَّد بهذه الدراسة الحدود الآتية:

١) **الحدود البشرية:** طلبة الصف الثاني الثانوي العام في محافظة القنيطرة؛ إذ من المفترض أنَّ طلبة هذا الصف الدراسي قد وصلوا إلى مستوى مناسب من النمو العقلي يُساعِدهم على كسب مهارات التفكير الناقد، وسيتم ذكر أسباب اختيار الحدود البشرية في الفصل السادس من الدراسة.

٢) **الحدود المكانية:** مدارس المرحلة الثانوية في محافظة القنيطرة، وتمثلها ثانويات سليم السامية للبنات وخان أرنبة للبنين والبعث المختلطة.

٣) **الحدود الزمنية:** الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م.

٤) **الحدود الموضوعية:** دروس وحدتَي (التفسير والاستحفاظ، والعقيدة الإسلامية)، الواردة في كتاب التربية الاسلامية للصف الثاني الثانوي العام المقرر من وزارة التربية السورية؛ كون موضوعات هذه الدروس الأنسب لاستخدام استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان، ومجالاً خصباً لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام.

وقد اختار الباحث حدود الدراسة للأسباب الآتية:

١) وجود المدارس الثلاث في منطقتَين تعليميتَين متجاورتَين في نطاقهما الجغرافي (مدينة خان أرنبة، ومدينة البعث).

٢) احتواء المدارس الثلاث أكثر من شعبة للصف الثاني الثانوي العام.

٣) وجود أكثر من مدرِّس لمادة التربية الإسلامية في المدرستَين التجريبيتَين، ومدرِّس واحد في المدرسة الضابطة؛ الأمر الذي ساعد الباحث على توزيع استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان على مدرِّسِي المدارس التجريبية.

٤) قُرب سكن الباحث من هذه المدارس؛ الأمر الذي يُساهِم في تواصله معها.

٥) معرفة الباحث الجيدة بالكادر الإداري وبمدرِّسِي التربية الإسلامية في هذه المدارس.

٦) موافقة إدارات هذه المدارس على التعاون مع الباحث.

١١- عينة الدراسة

طُبِّقت أدوات الدراسة على عينة عنقودية قصدية تألفت من (٢١٣) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام اختيروا من ثانويات سليم السامية للبنات وخان أرنبة للبنين والبعث المختلطة، وتوزعوا إلى ثلاث مجموعاتٍ دراسيةٍ، وسيتم التفصيل في طريقة اختيار العينة وتوزعها في الثانويات في الفصل السادس من الدراسة.

١٢- إجراءات الدراسة

سارت هذه الدراسة وَفْق الآتي:

١) الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة.

٢) إعداد أدوات الدراسة (أدلة مدرِّس التربية الإسلامية، واختبار التحصيل الدراسي، واختبار مهارات التفكير الناقد، ومقياس الاتجاه نحو الاستراتيجيات المستخدمة الأدلة التعليمية).

٣) اختيار عينة الدراسة، وتقسيمها وَفْق متغيِّرات الدراسة.

٤) تطبيق أدوات الدراسة قبل تنفيذ التجربة النهائية.

٥) تطبيق الأدلة التعليمية المصممة على المجموعات الثلاث- عينة الدراسة- مِنْ قِبَل مدرِّسي شعب المجموعات؛ إذ دُرِّست المجموعة التجريبية الأولى وَفْق استراتيجية بوسنر، ودُرِّست المجموعة التجريبية الثانية وَفْق استراتيجية سوشمان، ودُرِّست المجموعة الضابطة وَفْق الاستراتيجية الاعتيادية المُتَّبعة في التدريس.

٦) التطبيق البعدي لأدوات الدراسة (اختبار التحصيل الدراسي، واختبار مهارات التفكير الناقد، ومقياس الاتجاه نحو الاستراتيجيات المستخدمة الأدلة التعليمية) بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة النهائية على الطلبة.

٧) تفريغ النتائج، وتحليلها، ومعالجتها إحصائياً للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها.

٨) عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها.

٩) تقديم المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة.

١٣- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

١) الفاعلية Effectiveness

عرَّف القلا وناصر الفاعلية بأنَّها: "المستوى الذي يُبيِّن مدى تحقيق أهداف النظـــام التعليمـــي بنجاح، وتوضيح الزيادة في التعلُّم التي حققها المتعلِّم من خلال دراسته الوحدة" (القــلا وناصـــر، ٢٠٠٠، ٢٦٧-٢٦٨)، وفي تعريف آخر للقلا وَأبو يونس عرفا الفاعلية في التحصــيل الدراســي كمتغيِّر تابعٍ بأنَّها: "تركز على الفروق بين درجات التحصيل الدراسي في المجموعات التجريبيــة التي يجري فيها التدريس بطريقة حديثة، ومقارنتها بالمجموعة الضابطة التي يجري فيها التدريس بالطريقة العادية" (القلا وأبو يونس، ٢٠٠٤، ١٣٩).

وعرَّفها شحاتة والنجار بأنَّها: "مدى الأثر الذي يُمكِن أن تُحدِثَه المعالجة التجريبية باعتبارهــا متغيِّراً مستقلاً في أحد المتغيِّرات التابعة، كما يعرف بأنَّه مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة في عامل أو بعض العوامل التابعة" (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ٢٣٠).

ويعرِّف الباحث الفاعلية إجرائياً بأنَّها: درجة تحقيق أهداف استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان في تدريس التربية الإسلامية في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العام وفي إكسابهم مهارات التفكير الناقد، وتُعدُّ الفاعلية مُحقَّقة إذا زادت قيمة الكسب المعدل- من (١) الصحيح إلى (٢) الصحيح كما حددها بلاك *black* - لدى المجموعتَين التجريبيتَين على قيمة الكسب المعــدل لــدى المجموعــة الضابطة، وتُعدُّ الفاعلية محققة في الاتجاه نحو استخدام هاتين الاستراتيجيتَين في تدريس التربيــة الإسلامية إذا وصل متوسط (٨٠%) من الطلبة إلى درجة الاتجاه المرتفعة، وهي أعلى من (٤) نحو بنود مقياس الاتجاه جميعها.

٢) استراتيجية التدريس Teaching Strategy

عرَّف المراغي استراتيجية التدريس بأنَّها: "الاتجاه العام الذي يُمثِّل المخططات العامــة التـــي يحتفظ المعلِّم بها، والأهداف التي يعتقد أنَّه قادرٌ على تحقيقها، والنتائج المراد الوصول إليهــا مـــن خلال مسالك التدريس في أثناء عمله مع مجموعة من التلاميذ" (المراغي، ١٩٩٤، ٣٥).

ويُعرِّفها ديك وكيري *Dick & kerry* بأنَّها: "العملية التي تُبيِّن الجوانـــب المختلفــة لتتـــابع المعلومات وتنظيمها، وتحديد كيفية عرضها، فتصف المكونات الرئيسة لمجموعة من المواد التعليمية والإجراءات التي ستستخدم مع هذه المواد للحصول على مخرجات تعلُّم معينة لدى الطلبة" (ديــك وكيري، ١٩٩٨، ١٧١).

وعرَّفها زيتون بأنَّها: "مجموعة من الإجراءات المُخطَّطة والموجَّهة لتنفيـذ التـدريس، التـي يخطط المدرِّس لاتباعها الواحدة تلو الأخرى بشكلٍ متسلسلٍ وبترتيبٍ معينٍ، مُسـتخدِماً الإمكانـات المتاحة لديه بما يُحقِّق الأهداف وأفضل مخرجات تعليمية ممكنة" (زيتون، ١٩٩٩، ٢٨٠).

ويعرِّف الباحث الاستراتيجية التدريسية إجرائياً بأنَّهـا: مجموعـة الخطـوات والتنظيمـات الإرشادية المتتابعة الممثِّلة لاستراتيجيات (بوسنر، وسوشمان، والاعتيادية المُتَّبعة) في التـدريس، التي ينبغي لمدرِّس التربية الإسلامية ولطلبة الصف الثاني الثانوي العام اتباعها في أثناء تـدريس الوحدات المختارة من كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي العام؛ بهدف زيادة التحصـيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

٣) استراتيجية بوسنر Posner's Strategy

تُعرف استراتيجية بوسنر بأنَّها: "استراتيجية تدريس يجري من خلالها استبدال الفهم العلمـي السليم الذي يتوافق مع المبادئ العلمية بالفهم الخاطئ لدى الطلبـة، ويقـوم فيهـا المعلِّـم باتبـاع استراتيجيات التكامل والتميز والتبديل والتجسير المفاهيمي عند تدريسه المفاهيم" (العليمات، ٢٠١٠، ٨٥-٨٦).

ويعرِّفها الباحث إجرائياً بأنَّها: مجموعة من الخطـوات والتنظيمـات الإرشـادية المتتابعـة والمدرجة في دليل المدرِّس المُصمَّم في هذه الدراسة، التي يقوم بها طلبة الصف الثاني الثانوي العام بمساعدة مدرِّس التربية الإسلامية في أثناء دراستهم وحدتَي التفسير والعقيدة الإسلامية من مقـرر التربية الإسلامية- الفصل الأول- بهدف إحداث التغيير المفاهيمي لدى الطلبة، واسـتبدال الفهـم العلمي السليم بالفهم الخاطئ لديهم، من خلال عرض مجموعة من الأمثلة وغير الأمثلة عن المفهوم وَفْق أزواج متقابلة ليقوم الطلبة بتصنيفها وتقديم التبرير لهذا التصنيف.

٤) استراتيجية سوشمان Suchman's Strategy

عرَّف قلادة استراتيجية سوشمان بأنَّها: "نموذج التدريب على التحقُّق، الذي يُستخدَم لتـدريب الطلبة على البحث وعلى تفسير الظواهر، ويستطيع الطلبة من خلاله ممارسـة بعـض مهـارات التفكير" (قلادة، ١٩٩٨، ٢٤١).

وعرَّفها الشعيلي بأنَّها: "استراتيجية تدريسية يقوم فيها المعلِّم بعرض حدث متناقض على عكس ما يتوقعه الطلبة، فيطرح الطلبة أسئلة جوابها (نعم أو لا) وصولاً إلى تفسيرٍ [دقيقٍ] لهذا الحـدث" (الشعيلي، ٢٠٠٥، ١٠٧).

أما أمبو سعيدي والبلوشي فعرَّفاها بأنَّها: "استراتيجية [تدريسية] تقوم على عرض حدث متناقض، ومن ثَمَّ يُطبَّق مبدأ التفاعل المباشر بين المتعلِّمين أنفسهم لإنتاج المعرفة العلمية، حيث يؤدي المتعلِّم دور العالم الصغير الذي يعرض تجربته أمام البقية، فيقومون باستقصاء فكرته والبحث عن تفسير علمي للظاهرة التي تعرضها التجربة باستخدام سلسلة من أسئلة جوابها (نعم أو لا)، التي يطرحها جمهور المتعلِّمين على المتعلِّم صاحب التجربة، ويكون هدفها الوصول إلى التفسير الدقيق للظاهرة" (أمبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩، ٢١٥).

ويعرِّف الباحث استراتيجية سوشمان إجرائياً بأنَّها: مجموعة من الخطوات والتنظيمات الإرشادية المتتابعة والمدرجة في دليل المدرِّس المُصممَّ في هذه الدراسة، التي يقوم بها طلبة الصف الثاني الثانوي العام بمساعدة مدرِّس التربية الإسلامية في أثناء دراستهم وحدتَي التفسير والعقيدة الإسلامية من مقرر التربية الإسلامية- الفصل الأول- بهدف الوصول إلى تفسير علمي دقيق للظاهرة أو الحدث المتناقض، باستخدام سلسلة من أسئلة جوابها (نعم أو لا) يطرحها المتعلِّمون على المعلِّم أو المتعلِّم صاحب التجربة.

٥) الاستراتيجية الاعتيادية المُتَّبعة The Habitual strategy

يُعرِّفها الباحث إجرائياً بأنَّها: مجموعة الخطوات والممارسات والطرائق والإجراءات التي يعتمدها مدرِّس التربية الإسلامية عادةً في تدريس كتاب التربية الإسلامية لطلبة الصف الثاني الثانوي العام في ضوء ما حدَّده من أهداف.

٦) التحصيل الدراسي Academic Achievement

عرَّفه اللقاني والجمل بأنَّه: "مدى استيعاب الطلبة لما فعلوه من خبراتٍ معينةٍ من خلال مقررات دراسية معينة، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات التحصيلية المُعدَّة لهذا الغرض" (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣، ٥٨).

وعرَّفه حمدان بأنَّه: "سلوكٌ أو استجابةٌ تُمثِّل مجموع المعارف والمهارات والميول المُلاحَظَة لدى الدارسين نتيجة عملية التعلم" (حمدان، ١٩٩٦، ٢٤).

وعرَّفه نصر الله بأنَّه: "ذلك النوع من التحصيل الذي يتعلق بتعلُّم العلوم والمواد الدراسية المختلفة" (نصر الله، ٢٠٠٤، ١٥).

ويعرِّف الباحث التحصيل الدراسي إجرائياً بأنَّه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها طلبة الصف الثاني الثانوي العام في الاختبار التحصيلي المُعَدّ لمادة التربية الإسلامية في وحدتَي التفسير والعقيدة الإسلامية.

٧) مهارات التفكير الناقد Skills of Critical Thinking

تُعرَّف **المهارة** اصطلاحاً بأنَّها: "الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلَّمه الإنسان حركياً وعقلياً، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف" (اللقاني وَالجمل، ٢٠٠٣، ٣١٠).

وعرَّفها شحاتة والنجار بأنَّها: "السهولة والدّقة في إجراء عمل من الأعمال، وهي تنمو نتيجة لعملية التعليم، ومن تعريفاتها القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع الاقتصاد في الجهد المبذول" (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ٣٠٢).

وعرَّف جان *Gunn* **التفكير الناقد** بأنَّه: "عملية عقلية لتقويم نتاجات التفكير التي تعتمد على صحة الأدلة، وتقييم الأسباب، وتطوير حجج منطقية" (Gunn, 1993, 22).

وعرَّفه فاشيون *Facione* بأنَّه: "الحُكم الهادف المنظم، والمحرك المعرفي الذي يؤدي إلى حلِّ المشكلات واتخاذ القرارات" (Facione, 2004, 21).

وعرَّفه إلدر وبول *Elder &paul* بأنَّه: "التفكير في المفاهيم من حولنا، فهو يتطلب بناء شبكة من الأفكار والخبرات للمفاهيم ذات الصلة بالعالم الخارجي، وتدخل في مخططاتنا المعرفية أو أبنيتها، وتساعدنا على فحص العالم المحيط واختباره" (Elder &paul, 2001, 40).

أما جيرليد *Gerlid* فعرَّفه بأنَّه: "التفكير في التفكير بهدف تنميته وجعل مخرجاته ذات معنى وأهمية للفرد" (Gerlid, 2003, 1).

ويعرِّف الباحث مهارات التفكير الناقد إجرائياً بأنَّها: قدرة طلبة الصف الثاني الثانوي العام على توظيف قدراتهم العقلية في التفكير في المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية المتضمنة في مادة التربية الإسلامية، وتحليلها، وتمحيصها؛ للوصول إلى الحلول الصحيحة لها بسهولة ويسر ودقة، من خلال إتقان المهارات الفرعية للتفكير الناقد (الاستنتاج، والتفسير، والاستنباط، ومعرفة الافتراضات، وتقويم الحجج)، ويُعبَّر عنها بالدرجات التي يحصل عليها الطلبة في مقياس التفكير الناقد المُعدّ لذلك.

ويُعرِّف الباحث المهارات الفرعية للتفكير الناقد بالآتي:

١- **مهارة الاستنتاج:** قدرة الطالب على التمييز بين درجات احتمال صحة نتيجة ما أو خطئها، تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له.

٢- **مهارة التفسير:** قدرة الطالب على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين.

٣- **مهارة الاستنباط:** قدرة الطالب على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تُعطى له، تُمكِّنه من الحكم على أنَّ نتيجة ما مشتقة تماماً من هذه الوقائع أو لا؛ بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها.

٤- **مهارة معرفة الافتراضات:** قدرة الطالب على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمَّنها موضوع ما، مما يُمكِّنه من الحكم على أنَّ افتراضاً ما وارد أو غير واردٍ تبعاً لفحصه الوقائع المعطاة.

٥- **مهارة تقويم الحجج:** قدرة الطالب على إدراك الجوانب المهمة المتصلة اتصالاً مباشراً بقضية ما، وعلى قدرته التمييز بين نواحي القوة وبين الضعف فيها.

٨) التربية الإسلامية The Islamic Education

عرَّفتها وزارة التربية السورية بأنَّها: "منهج علمي سلوكي قِيَمي متكامل من الحقائق الكونية والقيم الإنسانية الثابتة، والمستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وعلماء هذه الأمة ومجتهديها، وهو منهج يعرض مجموعة من الخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتجددة التي يتكون منها نسيج الحضارة الإسلامية، والتي تقدمها مؤسسة تربوية للمتعلِّمين لتحقيق الكفايات المعرفية والوجدانية والمهارية وجعلهم أفراداً مؤمنين صالحين نافعين لدينهم ولأنفسهم ولوطنهم ولأمتهم وللبشرية جمعاء" (وزارة التربية السورية، ٢٠٠٧، ٥٢).

أخذ الباحث بتعريف وزارة التربية السورية للتربية الإسلامية في هذه الدراسة.

٩) مرحلة التعليم الثانوي Secondary Education According

عرَّفتها وزارة التربية السورية بأنَّها: "مرحلة تتألف من ثلاث سنوات يُقبَل فيها من أنهوا مرحلة التعليم الأساسي بنجاح، والسنة الأولى من هذه المرحلة مشتركة بين الطلبة جميعهم، وتهدف إلى إكسابهم ثقافة موحدة وعامة، وتتضمن السنة الثانية والثالثة فرعين: العلمي والأدبي" (وزارة التربية السورية، ١٩٨٦، ١٥).

أخذ الباحث بتعريف وزارة التربية السورية لمرحلة التعليم الثانوي في هذه الدراسة.

١٠) فئات تحليل المحتوى

هي التصنيفات التي أعدَّها الباحث طبقاً لنوعية المضمون ولمحتواه، وطبقاً للهدف من التحليل، التي مكَّنته من وصف المحتوى وتصنيفه بأعلى نسبة من الموضوعية والشمولية، ويُقصَد بفئات التحليل إجرائياً في هذه الدراسة: "ما تحتويه وحدتا التفسير والعقيدة الإسلامية من كتاب التربية الإسلامية المقرر على طلبة الصف الثاني الثانوي العام من المفاهيم والحقائق والتعميمات."

وتُعرَّف هذه الفئات إجرائياً بالآتي:

- **المفاهيم:** يُقصَد بها الموضوعات والعناصر والرموز والظواهر التي تجمع بينها صفات عامة، ويُمكن إعطاء كلٍّ منها الاسم نفسه.
- **الحقائق:** جمل أو عبارات أو أفكار أو بيانات أو أحداث أو ظواهر واضحة، ثَبُتَ صحتها عقلاً أو نقلاً.
- **التعميمات:** عبارات تُحدِد العلاقة بين مفهومين أو أكثر.

١١) الكسب والاكتساب

جاء في لسان العرب: "الكَسْبُ: طلب الرزق، قال سيبويه (١٨٠هـ): كَسَبَ: أصاب، واكْتَسَبَ: تصرَّف واجتهد. قال ابن جني (٣٩٢هـ): قوله تعالى: ﴿ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا ٱكْتَسَبَتْ ﴾ [سورة البقرة: ٢٨٦]؛ عبَّر عن الحسنة بكسبت، وعن السيئة باكتسبت؛ لأنَّ معنى كسب دون معنى اكتسب، لما فيه من الزيادة، وذلك أنَّ كسب الحسنة بالإضافة إلى اكتساب السيئة أمر يسير ومستصغر، وذلك لقوله عَزَّ اسمه: ﴿ مَن جَآءَ بِٱلْحَسَنَةِ فَلَهُۥ عَشْرُ أَمْثَالِهَا ۖ وَمَن جَآءَ بِٱلسَّيِّئَةِ فَلَا يُجْزَىٰٓ إِلَّا مِثْلَهَا وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ ﴿١٦٠﴾ ﴾ [سورة الأنعام: ١٦٠] أفلا ترى أنَّ الحسنة تصْغُر بإضافتها إلى جزائها، ضِعف الواحدِ إلى عشرة؟ ولما كان جزاء السيئة إنَّما هو بمثلها لم تُحتقَر إلى الجزاء عنها، فعُلِم بذلك قوَّة فِعل السيئة على فعل الحسنة، فإذا كان فعل السيئة ذاهباً بصاحبه إلى هذه الغاية البعيدة المُترامية، عُظِّمَ قَدْرُها وفُخِّمَ لفظ العبارة عنها" (ابن منظور، ٢٠٠٣، ٧١٦).

وجاء في المعجم الوسيط: "(أَكْسَبَ) فلاناً مالاً أو علماً: أعانه على كسبه، أو جعله يكسِبه. (اكتسب): تصرَّف واجتهد. واكتسب المال: ربحه. واكتسب الإثمَ: تحمَّله. وفي التنزيل العزيز: ﴿ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا ٱكْتَسَبَتْ ﴾ [سورة البقرة: ٢٨٦]" (المعجم الوسيط، د. ت، ٧٨٦).

يقصد الباحث بالكسب إجرائياً في هذه الدراسة: ما يُصيبه المتعلِّم ويُحصِّله من المفاهيم والقيم والمعتقدات الحسنة الصحيحة والسليمة.

ويقصد بالاكتساب إجرائياً في هذه الدراسة: ما يُصيبه المتعلّم ويُحصّله من المفـاهيم والقـيم والمعتقدات السيئة الخاطئة وغير السليمة.

١٢) التقييم والتقويم

جاء في لسان العرب: "قَوَّمَ دَرْأه: أزال عِوَجَه... وقوَّم السلعة واستقامها أيّ: قدَّرها. والقِيمـةُ: واحدة القِيَم... والقيمة: ثمن الشيءِ بالتَّقويم... وفي الحديث: **[قالوا: يا رسول الله لو قوَّمت لنـا، فقال: الله المُقِّوم.]**[١] أي لو سعَّرت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حددّت لنا قيمتها" (ابن منظـور، ٢٠٠٣، ٤٩٩-٥٠٠).

وجاء في المعجم الوسيط: "قوِّمت الشاةُ: أصابها القُوام. وقوَّم المعوجَّ: عدَّلـه وأزال عَوَجـه. وقوَّم السلعة: سعَّرها وثمنها. وتَقَوَّمَ الشيءُ: تعدَّل واستوى. و ـــ تبينت قيمته... والقِيمَـةُ: قيمـة الشيء: قَدره. وقيمة المتاع: ثمنه." (المعجم الوسيط، د. ت، ٧٦٨).

يقصد الباحث بالتقييم إجرائياً في هذه الدراسة: بيان قيمة الشيء وتحديد قدره.

ويقصد بالتقويم إجرائياً في هذه الدراسة: تعديل الشيء (المفهوم، المُعتقد، الأداء....) وإزالة عوَجه.

---

[١] أخرجه أحمد في مسنده، مسند المكثرين من الصحابة، مسند أبي سعيد الخدري ﵁، حديث رقم (١١٨٠٩)، ونصه: عَنْ أَبِي سَعِيدٍ قَالَ: غَلَا السِّعْرُ عَلَى عَهْدِ رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقَالُوا لَهُ: لَوْ قَوَّمْتَ لَنَا سِعْرَنَا، قَالَ: **" إِنَّ اللهَ هُوَ الْمُقَوِّمُ، أَوِ الْمُسَعِّرُ، إِنِّي لَأَرْجُو أَنْ أُفَارِقَكُمْ، وَلَيْسَ أَحَدٌ مِنْكُمْ يَطْلُبُنِي بِمَظْلَمَةٍ، فِي مَالٍ وَلَا نَفْسٍ"** .

الفصـــل الثـــاني

دراســـات ســـابقة

الفصـــل الثـــاني

دراســـات ســـابقة

١ – مقدمة

يتناول هذا الفصل عرض مجموعة من الدراسات والبحوث ذات الصلة بمتغيِّرات الدراسة في زاوية من زواياها، التي يُمكِن الاستئناس بها في كيفية تصميم أدوات الدراسة وتفسير نتائجها؛ إذ "يفيد تعرُّف الدراسات السابقة الباحثَ في تعرُّف الإجراءات والأدوات التي يُمكِن الاستفادة منها في دراسته، والكشف عن مصادر المعلومات التي يُمكِن أن يستفيد منها الباحث، وليس المقصود من الرجوع إلى الدراسات السابقة القراءة من أجل القراءة؛ بل القراءة المركَّزة والموجَّهة نحو أغراض محددة، منها:

١) معرفة خلفية موضوع الدراسة.

٢) معرفة المفاهيم المتعلقة بموضوع الدراسة، والعلاقة فيما بينها من أجل صياغة الفرضيات المراد بحثها.

٣) معرفة المنهجية المناسبة للدراسة، والتصميم المناسب لقياس المفاهيم وعملية التحليل.

٤) معرفة مصادر المعلومات التي استُخدِمت من قِبَل باحثين آخرين.

٥) معرفة كيفية كتابة الباحثين السابقين أبحاثهم" (الضامن، ٢٠٠٧، ٨٥–٨٦).

والمنهج الذي اتبعه الباحث في عرض هذه الدراسات والبحوث هو: عرض الدراسات والبحوث المتعلقة باستراتيجية بوسنر أولاً، ومن ثَمَّ عرض الدراسات والبحوث المتعلقة باستراتيجية سوشمان، ومن ثَمَّ عرض الدراسات والبحوث المتعلقة بالمتغيِّرات التابعة في الدراسة (التحصيل الدراسي، والتفكير الناقد)، وَفْق التسلسل التاريخي لإجرائها من الأقدم إلى الأحدث، ومن ثَمَّ التعقيب عليها بخلاصة النتائج والأفكار التي تدور حولها، ومدى التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، وإبراز موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، ومدى إفادة الدراسة الحالية منها.

٢- من الدراسات والبحوث المتعلقة باستراتيجية بوسنر

٢-١- دراسة إيلماز *Eryilmaz* (2002) بعنوان: فاعلية تعليم مفاهيمي ودروس التغيير المفاهيمي في تصورات الطلبة الخاطئة وتحصيلهم وقوة دوافعهم.

Effects of conceptual assignments and conceptual change discussions on students' misconceptions and achievement regarding force and motion.

بحث مُقدَّم لمجلة البحوث في تدريس العلوم *Journal of Research in Science Teaching.*

هدف هذا البحث إلى تعرُّف فاعلية نموذج التغيير المفاهيمي في تصويب تصورات الطلبة الخاطئة للمفاهيم الفيزيائية، وفي تحصيلهم الدراسي، وفي دافعيتهم نحو التعلُّم.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، وأُجريت الدراسة التجريبية على (٦) معلمي فيزياء يدرِّسون (١٨) صفاً، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٣٩٦) طالباً من طلبة الفيزياء في المرحلة الثانوية في أنقرة بتركيا، وقُسِّموا إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية، التي درست وَفْق نموذج التغيير المفاهيمي، والمجموعة الضابطة، التي درست وَفْق الطريقة التقليدية.

وأعدَّ الباحث اختباراً قبلياً/ بعدياً لقياس تصورات الطلبة الخاطئة.

ومن أهم النتائج التي توصل البحث إليها:

١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار قياس التصورات المفاهيمية الخاطئة البعدي ولمصلحة المجموعة التجريبية؛ أي فاعلية نموذج التغيير المفاهيمي في تخفيض تصورات الطلبة الخاطئة للمفاهيم، وتحسين تحصيلهم الدراسي.

٢) وجود أثر لنموذج التغيير المفاهيمي في رفع دافعية الطلبة نحو التعلُّم.

٢-٢- دراسة ألبارسلان وآخرين *Alparslan et. al.* (2003) بعنوان: استخدام نموذج التغيير المفاهيمي لتحسين التعلُّم.

Using the conceptual change instruction to improve learning.

بحث مقدم لمجلة التعليم البيولوجية *Journal of Biological Education*

هدف هذا البحث إلى تعرُّف فاعلية نموذج التغيير المفاهيمي في تعليم طلبة الصف الحادي عشر مفاهيم التنفس.

استخدم الباحثون المنهج التجريبي، وتكوَّنت عينة الدراسة التجريبية من (٦٨) طالباً وطالبة من المدرسة الثانوية في المناطق الحضرية بتركيا، وقُسِّموا إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية: بلغ عدد أفرادها (٣٤) طالباً وطالبة، ودرست وَفْق نموذج التغيير المفاهيمي، والمجموعة الضابطة: بلغ عدد أفرادها (٣٤) طالباً وطالبة، ودرست وَفْق الطريقة التقليدية.

وأعدَّ الباحثون اختبار مفاهيم التنفس لتعرُّف المفاهيم الخاطئة لدى طلبة المجموعتين.

ومن أهم النتائج التي توصل البحث إليها:

١) إنَّ تغيير طريقة التعامل مع المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة حقَّق درجة فهم أكبر عندهم لمفاهيم التنفس، ولمصلحة المجموعة التجريبية.

٢) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور وبين متوسط درجات الإناث في اختبار مفاهيم التنفس ولمصلحة الإناث.

٢-٣- دراسة السامرائي وقدري (٢٠٠٩) بعنوان: أثر استخدام أنموذج بوسنر في تغيير المفاهيم الرياضية والتحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

بحث مقدم لمجلة ديالى في جامعة ديالى بالعراق.

هدف هذا البحث إلى تعرف أثر أنموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي، وفي التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في المعرفة الرياضية.

استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وطُبِّقت الدراسة على مجموعتين: المجموعة التجريبية: بلغ عدد أفرادها (٥٠) طالباً، والمجموعة الضابطة: بلغ عدد أفرادها (٥٠) طالباً، في ثانوية بلاط الشهداء للبنين في قضاء بعقوبة بالعراق.

وصمَّم الباحثان اختباراً علاجياً لتحديد المفاهيم ذات الفهم الخاطئ عند الطلبة، واختباراً تحصيلياً لهم.

وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة فـــي اختبـــار التحصيل الدراسي البعدي في اختبار المفاهيم الرياضية البعدي ولمصلحة المجموعة التجريبية.

واقترح الباحثان في ضوء نتائج البحث استخدام استراتيجيات أنموذج بوســـنر فـــي التغييـــر المفاهيمي في التدريس وفي المراحل الدراسية المختلفة.

٢-٤- دراسة الزعانين (٢٠١٠) بعنوان: فعالية نموذج بوسنر في إحداث التغيير المفاهيمي لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف السادس بقطاع غزة واحتفاظهم بها.

بحث مقدم لمجلة جامعة مؤتة للعلوم الإنسانية.

هدف هذا البحث إلى تعرُّف فعالية نموذج بوسنر في إحداث التغيير المفاهيمي لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف السادس في قطاع غزة واحتفاظهم بها.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتألفت عينة الدراسة التجريبية من (٨٥) طالباً من طـــلاب الصف السادس الأساسي موزعين إلى شعبتين من شعب الصف السادس في مدرسة ذكور الزيتـــون الابتدائية بمحافظة غزة للعام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠م، وقُسِّموا إلى مجموعتين: الأولى تجريبيـــة، وعدد أفرادها (٤٢) طالباً، والثانية ضابطة، وعدد أفرادها (٤٣) طالباً.

وصمَّم الباحث لقياس فعالية نموذج بوسنر اختباراً للمفاهيم الفيزيائية في وحدة الرياح والضغط الجوي.

وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة فـــي اختبـــار المفاهيم الفيزيائية ولمصلحة المجموعة التجريبية في إحداث التغيير المفـــاهيمي، وفـــي الاحتفـــاظ بالمفاهيم العلمية.

٢-٥- دراسة العليمات (٢٠١٠) بعنوان: أثر التدريس باستخدام نموذج بوسنر في إحداث التغيير المفاهيمي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي للمفاهيم الكيميائية الأساسية واحتفاظهم بهذا التغيير في الفهم.

بحث مقدم لمجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية.

هدف هذا البحث إلى تعرُّف أثر نموذج بوسنر في إحداث التغيير المفاهيمي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي مقارنة مع الطريقة التقليدية في تدريس الكيمياء، واحتفاظهم بهذا التغيير في الفهم مقارنة مع الطريقة التقليدية في تدريس الكيمياء.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (٧٥) طالباً من طلاب الصف الثامن الأساسي في إحدى المدارس الأساسية التابعة لمديرية تربية قصبة المفرق بالأردن موزعين إلى شعبتين لتشكيل مجموعتي الدراسة التجريبية؛ إذ بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (٣٨) طالباً درست وَفْق نموذج بوسنر، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (٣٧) طالباً درست وَفْق الطريقة التقليدية.

واستخدم الباحث اختبار مفاهيم الكيمياء الأساسية لتعرُّف أثر نموذج بوسنر في إحداث التغيير المفاهيمي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي.

وتوصل البحث إلى أنَّ لنموذج بوسنر أثراً ذا دلالة إحصائية في إحداث التغيير المفاهيمي للمفاهيم الكيميائية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي وفي احتفاظهم بالتغيير المفاهيمي في فهم المفاهيم الكيميائية ولمصلحة المجموعة التجريبية.

وقدَّم الباحث عدداً من المقترحات في ضوء نتائج البحث، منها:

١) استخدام نموذج بوسنر في التدريس في مرحلة التعليم الأساسية، والابتعاد عن الطرائق الاعتيادية السائدة التي تُركِّز على الإلقاء من جانب المعلِّم والاستماع من قبل الطالب.

٢) إجراء دراسات وبحوث مماثلة لهذا البحث في مواد العلوم الأخرى، وعلى مستويات تعليمية أعلى وأدنى مما في البحث.

٢-٦- دراسة البياري (٢٠١٢) بعنوان: أثر استخدام استراتيجية بوسنر في تعديل التصورات الخطأ للمفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي.

رسالة ماجستير غير منشورة في كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرُّف أثر استراتيجية بوسنر في تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (٨٤) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي صُنِّفن إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتكونت

كلٌّ مجموعة من (٤٢) طالبة، وطُبِّق عليهنَّ اختبار قبلي/ بعدي لتشخيص التصـورات الخاطئـة للمفاهيم الرياضية عندهنَّ.

ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها:

١) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتشخيص التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية ولمصلحة المجموعة التجريبية.

٢) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية مرتفعات التحصيل وبين متوسط درجات نظيراتهنَّ في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتشخيص التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية ولمصلحة المجموعة التجريبية.

٣) وجود فرق دال إحصائياًّ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية منخفضات التحصيل وبين متوسط درجات نظيراتهنَّ في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتشخيص التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية ولمصلحة المجموعة التجريبية.

وقدَّمت الباحثة عدداً من المقترحات في ضوء نتائج الدراسة، منها:

١) توظيف استراتيجية بوسنر في تدريس الرياضيات لقدرتها على تعديل المفاهيم الخاطئة لدى أفراد عينة الدراسة.

٢) الاهتمام بإعداد اختبارات تشخيصية للكشف عن أنماط الفهم الخاطئ لدى دارسي الرياضيات في المراحل التعليمية جميعها.

٢-٧- دراسة شلهوب (٢٠١٤) بعنوان: فاعلية نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير الأساسية بمادة الدراسات الاجتماعية، دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة السويداء.

رسالة ماجستير غير منشورة في كلية التربية في جامعة دمشق بسورية.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرُّف فاعلية نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي وفي تنمية مهارات التفكير الأساسية لمادة الدراسات الاجتماعية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (١٢٢) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في ثلاث مدارس في محافظة السويداء موزعين بالتساوي إلــى مجموعتين: المجموعة التجريبية، ودرست وَفْق نموذج بوسنر، والمجموعة الضابطة، ودرست وَفْق الطريقة الاعتيادية.

واستخدمت الباحثة اختباراً مفاهيمياً ثنائي الشق، واختباراً لمهارات التفكير الأساسية لتحقيــق أهداف الدراسة.

ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها:

١) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعــة التجريبيــة وبــين متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار المفاهيمي ثنائي الشق وفــي اختبار مهارات التفكير الأساسية ومهاراته الفرعية ولمصلحة المجموعة التجريبية.

٢) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق وبين درجاتهم على اختبار مهارات التفكير الأساسية في القياس البعدي المباشر.

٣) اقتراب نسبة الفاعلية في استخدام استراتيجية (بوسنر) من نسبة الكسب المعدل التي حددها بلاك (من الواحد الصحيح إلى اثنين) في الاختبار المفاهيمي ثنائي الشق، وفي اختبــار مهــارات التفكير الأساسية.

وقدَّمت الباحثة عدداً من المقترحات في ضوء نتائج الدراسة، منها:

١) الكشف عن تصورات التلاميذ ومفاهيمهم البديلة في كلِّ درس قَبْل البدء بعملية التعليم.

٢) استخدام نموذج التغيير المفاهيمي كاستراتيجية معتمدة في تعليم مادة الدراسات الاجتماعية.

٣- من الدراسات والبحوث المتعلقة باستراتيجية سوشمان

٣-١- دراسة كاوبيتش *Kaewpetch* (1995) بعنوان: دراسة مقارنة في التحصيل العلمي ومهارات عمليات العلم عند تلاميذ الصف الخامس في مجال الطاقة ووحدة مادة الكيمياء في مجموعة تجارب حياتية باستخدام منهج سوشمان وأوزبل والمنهج التقليدي.

A comparative study of grade V students' learning achievement and science process skills on energy and chemical substance unit in the life experiences group using the suchman's and ausubel's approaches and the conventional approach.

أطروحة في تعليم العلوم *Thesis in Science Education (thesis)*

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة التحصيل والمهارات العلمية بين الطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجية استقصاء سوشمان مع المنظم الشارح لأوزبل وبين الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية، واختيرت عينة الدراسة بشكل عشوائي، وقسمت إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية، بلغ عددها (٣٣) تلميذاً، درست باستخدام نموذج سوشمان وأوزبل، ومجموعة ضابطة، بلغ عددها (٣١) تلميذاً، درست وَفق الطريقة التقليدية.

وبعد تطبيق اختبار تحصيلي واختبار لمهارات عمليات العلم، وتحليل البيانات باستخدام اختبار (ت) تبين وجود فرق في التحصيل الدراسي لمصلحة المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق كبيرة في الأداء على مهارات عمليات العلم عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

٣-٢- دراسة النجدي (٢٠٠٣) بعنوان: أثر استخدام نموذج سوشمان في تدريس قضايا التاريخ الجدلية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

بحث مقدم للمجلة العلمية في كلية التربية في جامعة أسيوط بمصر.

هدف هذا البحث إلى تعرُّف أثر نموذج سوشمان في تدريس قضايا التاريخ الجدلية في تحصيل طلبة الصف الثاني الإعدادي، وفي تنمية التفكير الاستدلالي لديهم.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، واختيرت عينة الدراسة التجريبية من مدرسة المشايعة الإعدادية للبنات في أسيوط، وتكونت من مجموعتين: المجموعة التجريبية: درست وَفْق نموذج سوشمان، وبلغ عددها (٣٥) تلميذة، والمجموعة الضابطة: درست وَفْق الطريقة التقليدية، وبلغ عددها (٣٥) تلميذة.

ولتحقيق أهداف البحث أعدَّ الباحث اختباراً تحصيلياً في وحدتَي الدراسة (الفتوحات الإسلامية في عصر الخلفاء الراشدين، والدولة العربية الإسلامية في عصر الأمويين والعباسيين)، واختبـــاراً للتفكير الاستدلالي.

ومن أهم النتائج التي توصل البحث إليها:

١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي، وفي اختبار التفكير الاســـتدلالي البعدي ولمصلحة المجموعة التجريبية.

٢) بلغت نسبة حجم الأثر في تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (٠,٩٢)، وفي تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لديهم (٠,٨٥) وهي نسب عالية تدل على أنَّ لاستخدام نموذج سوشمان أثراً عالياً في التدريس.

وقدَّم الباحث عدداً من المقترحات في ضوء نتائج البحث، منها:

١) الاهتمام باستخدام مداخل تدريسية تُسهِم في تنمية التفكير لدى الطلبة.

٢) تزويد المعلِّمين بدليلٍ يُوضَح فيه كيفية تدريس القضايا الجدلية التـــي تحتويهـــا الكتـــب، وتدريبهم على استخدام نموذجات التدريس المتعلقة بها.

٣-٣- دراسة الشعيلي (٢٠٠٥) بعنوان: أثر طريقة سكمان الاستقصائية في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم بسلطنة عُمان.

بحث مقدم لمجلة العلوم التربوية في جامعة السلطان قابوس بسلطنة عُمان.

هدف هذا البحث إلى تعرُّف أثر طريقة سوشمان الاستقصائية في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي المعارف العلمية في مادة العلوم بسلطنة عُمان، والكشف عن مدى احتفاظهم بها مقارنة مع الطريقة التقليدية.

تكوَّنت عينة البحث من (١٥٠) طالباً من طلبة الصف السابع الأساسي في مديريـــة التربيـــة بالمنطقة الداخلية، ووزعوا إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية: بلغ عددها (٧٦) طالباً، درســـت وَفْق طريقة سوشمان الاستقصائية، والمجموعة الضابطة: بلغ عددها (٧٤) طالباً، درســـت وَفْـــق الطريقة التقليدية.

وصممَّ الباحث وحدة دراسية وَفْقاً لطريقة سوشمان الاستقصائية، وطوَّر اختباراً تحصيلياً تكون من (٢٦) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، و(٤) أسئلة من نوع المقال القصير.

وتوصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أداء الطلاب في الاختبار الفوري وفي الاختبار المؤجل تُعزى إلى متغيِّر الطريقة التدريسية ولمصلحة المجموعة التجريبية.

وقدَّم الباحث عدداً من المقترحات في ضوء نتائج البحث، منها:

١) تدريب المعلِّمين على كيفية استخدام طريقة سوشمان الاستقصائية في أثناء تدريسهم.

٢) اختيار المواقف التعليمية المناسبة وتصميمها في المناهج وَفْقاً لإجراءات طريقة سوشمان بحيث تُصبِح ضمن أنشطة كتب العلوم.

٣-٤- دراسة الصرايرة (٢٠٠٧) بعنوان: فاعلية التدريس باستخدام نموذج سوخمان الاستقصائي في التحصيل في مادة الأحياء وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك.

رسالة ماجستير غير منشورة في كلية التربية في جامعة مؤتة، بالأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرُّف فاعلية نموذج سوشمان الاستقصائي في تحسين التحصيل الدراسي لمادة الأحياء لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك، وفي تنمية تفكيرهم الناقد.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٦) طالباً وطالبة من مدرسة جعفر بن أبي طالب الثانوية للبنين ومدرسة مؤتة الثانوية الشاملة للبنات، وقُسِّمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية بلغ عددها (٦٥) طالباً وطالبة، درست وَفْق نموذج سوشمان، ومجموعة ضابطة بلغ عددها (٧١) طالباً وطالبة، درست وَفْق الطريقة الاعتيادية.

واستخدم الباحث لقياس فاعلية نموذج سوشمان الاستقصائي في التدريس اختباراً تحصيلياً في مادة الأحياء، واختباراً لمهارات التفكير الناقد.

ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها:

١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية وبين متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة ولمصلحة المجموعة التجريبية.

٢) وجود أثر ذي دلالة إحصائية لتنمية التفكير الناقد يُعزى إلى نموذج سوشمان الاستقصائي.

٣) عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لنموذج سوشمان الاستقصائي يعزى إلى متغيِّر الجنس أو إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس في تحسين التحصيل الدراسي.

٤) عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لتنمية التفكير الناقد يعزى إلى متغيِّر الجنس أو إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس في تنمية التفكير الناقد.

٣-٥- دراسة إبراهيم (٢٠٠٨) بعنوان: أثر استخدام أنموذج سكمان في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط وميلهن نحو مادة الفيزياء.

بحث مقدم لمجلة كلية التربية للبنات في العراق.

هدف البحث إلى تعرُّف أثر أنموذج سوشمان في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط وفي ميلهن نحو مادة الفيزياء.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (٧٥) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في ثانوية الشرقية للبنات في الرصافة ببغداد، وقُسِّمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، بلغ عددها (٣٨) طالبة، ومجموعة ضابطة بلغ عددها (٣٧) طالبة.

واستخدمت الباحثة لقياس أثر نموذج سوشمان في التدريس اختباراً تحصيلياً في كتاب الفيزياء، ومقياساً لتعرُّف ميل الطالبات نحو تدريس مادة الفيزياء باستخدام نموذج سوشمان.

وبيَّنت نتائج البحث أنَّ لنموذج سوشمان أثراً إيجابياً في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني متوسط، وفي ميلِهنَّ نحو مادة الفيزياء.

٣-٦- دراسة أبو شامة (٢٠٠٨) بعنوان: فاعلية التدريس باستراتيجية سوشمان الاستقصائية للأحداث المتناقضة في التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

بحث مقدم لمجلة كلية التربية في المنصورة بمصر.

هدف البحث إلى تحديد فاعلية استراتيجية سوشمان الاستقصائية في تنمية التحصيل الدراسي وفي تنمية بعض مهارات التفكير المتمثلة في مهارات جمع المعلومات وتنظيمها لدى طلبة الصف الأول الإعدادي.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (٧٠) طالباً من مدارس المنصورة للبنين مُقسَّمة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، بلغ عددها (٣٥) طالباً، ومجموعة ضابطة، بلغ عددها (٣٥) طالباً.

واستخدم الباحث لقياس فاعلية استراتيجية سوشمان الاستقصائية في التدريس اختباراً تحصيلياً في وحدة الصوت والضوء، واختباراً لمهارات التفكير.

وتوصل البحث إلى أنَّ حجم تأثير استراتيجية سوشمان الاستقصائية كبير في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة المجموعة التجريبية في زيادة تحصيلهم الدراسي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لطلبة المجموعة التجريبية في اختبار التفكير وفي اختبار التحصيل الدراسي ولمصلحة التطبيق البعدي.

وقدَّم الباحث عدداً من المقترحات في ضوء نتائج البحث، منها:

١) إعادة النظر في تنظيم محتوى مناهج العلوم في مراحل التعليم المختلفة، بحيث يشمل أنشطة علمية متنوعة تُنمِّي مهارات التفكير لدى الطلبة.

٢) إعادة النظر في التوزيع الزمني لموضوعات منهج العلوم؛ بحيث تتاح الفرصة للطلبة لممارسة أنشطة علمية متعددة، وتوفير الإمكانيات المادية، وتجهيز المخابر.

٣-٧- دراسة الباوي وصبري (٢٠٠٩) بعنوان: أثر استخدام أنموذجي سكمان ورايجلوث في التفكير الاستدلالي والتحصيل العلمي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء.

بحث مُقدَّم لمجلة جامعة كربلاء العلمية في العراق.

هدف هذا البحث إلى تعرف أثر أنموذجي سوشمان ورايجلوث *Reigeluth* في التفكير الاستدلالي وفي التحصيل العلمي لمادة الفيزياء لدى طلاب الصف الخامس العلمي.

استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي، وتألفت عينة الدراسة التجريبية من (٩٩) طالباً من الصف الخامس العلمي في ثانوية الشهيد عدنان خير الله للبنين في محافظة نينوى، وقُسِّموا إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى: بلغ عدد أفرادها (٣٣) طالباً، ودرست وَفْق أنموذج

سوشمان، والمجموعة التجريبية الثانية: بلغ عدد أفرادها (٣٣) طالباً، ودرست وَفْق أنموذج رايجلوث، والمجموعة الضابطة: بلغ عدد أفرادها (٣٣) طالباً، ودرست وَفْق الطريقة الاعتيادية.

وصممت الباحثتان اختباراً تحصيلياً في مادة الفيزياء، واختبار التفكير الاستدلالي في مجال عِلم الفيزياء لتعرُّف أثر الأنموذجين.

ومن أهم النتائج التي توصل البحث إليها:

١) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (سوشمان) وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رايجلوث) في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي وفي اختبار التحصيل العلمي البعدي.

٢) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (سوشمان) وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (الاعتيادية) في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي وفي اختبار التحصيل العلمي البعدي.

٣) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رايجلوث) وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (الاعتيادية) في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي وفي اختبار التحصيل العلمي البعدي، ولمصلحة المجموعة التجريبية الثانية.

٤) تفوُّق طلاب المجموعة التجريبية الثانية (رايجلوث) على طلاب المجموعة التجريبية الأولى (سوشمان) في درجات اختبار التفكير الاستدلالي وفي درجات اختبار التحصيل العلمي.

٣-٨- دراسة حمدي وحميد (٢٠٠٩) بعنوان: أثر استخدام أنموذجي سكمان الاستقصائي ودرايفر في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة التاريخ.

بحث مقدَّم لمجلة ديالى في العراق.

هدف هذا البحث إلى تعرُّف أثر أنموذجي سوشمان الاستقصائي ودرايفر في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في محافظة ديالى في مادة التاريخ.

استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتألفت عينة الدراسة التجريبية من (١١٢) طالباً من الصف الرابع العام في محافظة ديالى قطاع بعقوبة، وقُسِّموا إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى: بلغ عدد أفرادها (٣٧) طالباً، درست وَفْق أنموذج سكمان، والمجموعة التجريبية الثانية: بلغ

عدد أفرادها (٣٨) طالباً، ودرست وَفْق أنموذج درايفر، والمجموعة الضابطة: بلغ عدد أفرادها (٣٧) طالباً، ودرست وَفْق الطريقة التقليدية.

وصمم الباحثان اختباراً تحصيلياً في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية لتعرُّف أثر الأنموذجين.

ومن أهم النتائج التي توصل البحث إليها:

١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي.

٢) تفوُّق طلاب المجموعة التجريبية الأولى (سوشمان) على طلاب المجموعة التجريبية الثانية (درايفر) وعلى طلاب المجموعة الضابطة في درجات الاختبار التحصيلي البعدي.

٣) تفوُّق طلاب المجموعة التجريبية الثانية (درايفر) على طلاب المجموعة الضابطة في درجات الاختبار التحصيلي البعدي.

وقدَّم الباحثان عدداً من المقترحات في ضوء نتائج البحث، منها:

١) الابتعاد عن الطرائق التقليدية في تدريس مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الرابع العام.

٢) تدريب الطلاب على تعلُّم الخطوات التطبيقية في استخدام النموذجات التعليمية؛ بخاصة أنموذجا سوشمان الاستقصائي ودرايفر.

٣-٩- دراسة عمار (٢٠٠٩) بعنوان: فاعلية استخدام نموذج سوشمان الاستقصائي في تحصيل الرياضيات وتنمية التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.

رسالة ماجستير غير منشورة في كلية التربية في جامعة أسيوط بمصر.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرُّف فاعلية نموذج سوشمان الاستقصائي في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وفي تنمية مهارات التفكير الرياضي لديهم.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (٩٩) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي الأزهري موزعين إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية: بلغ عددها

(٤٨) طالباً وطالبة درسوا وَفْق نموذج سوشمان الاستقصائي، والمجموعة الضابطة: بلغ عددها (٥١) طالباً وطالبة درسوا وَفْق الطريقة المعتادة.

واستخدم الباحث اختباراً تحصيلياً واختباراً في التفكير الرياضي لقياس فاعلية نموذج سوشمان الاستقصائي.

ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها:

١) تفوُّق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي وعلى مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

٢) نمو التفكير الرياضي لدى طلبة المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة.

٣-١٠- دراسة العمرانية (٢٠١٠) بعنوان: أثر استخدام طريقة سكمان الاستقصائية في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية في سلطنة عُمان.

رسالة ماجستير غير منشورة في كلية التربية في جامعة مؤتة بالأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر طريقة سوشمان الاستقصائية في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية في سلطنة عُمان، ومعرفة مدى احتفاظهنَّ بالمعارف التي تعلَّمنها وَفْق هذه الطريقة مقارنةً مع الطريقة العادية الشائعة في التدريس.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (١٣١) طالبة موزعات إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية: بلغ عددها (٦٥) طالبة درست وَفْق طريقة سكمان الاستقصائية، والمجموعة الضابطة: بلغ عددها (٦٦) طالبة درست وَفْق الطريقة العادية الشائعة في التدريس.

واستخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً لقياس أثر طريقة سوشمان الاستقصائية في التدريس.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي الفوري وفي الاختبار البعدي المؤجل ولمصلحة المجموعة التجريبية.

وقدَّمت الباحثة عدداً من المقترحات في ضوء نتائج الدراسة، منها:

١) توظيف المعلِّمين طريقة سوشمان الاستقصائية في مواقفهم الصفية.

٢) تدريب المعلِّمين في أثناء الخدمة على استخدام طريقة سوشمان الاستقصائية من خلال عقد ورش عمل تدريبية لهم.

٤- من الدراسات والبحوث المتعلقة بالمتغيِّرات التابعة في الدراسة (التحصيل الدراسي، والتفكير الناقد)

٤-١- دراسة يعقوب (١٩٩٦) بعنوان: فاعلية الطرائق التفاعلية في تدريس التربية الإسلامية، دراسة تجريبية في الصف الثاني الإعدادي بمدينة دمشق.

رسالة ماجستير غير منشورة في كلية التربية في جامعة دمشق بسورية.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية الطرائق التفاعلية (المناقشة، والعصف الفكري، وتمثيل الأدوار) وأثرها في تحصيل طلبة الثاني الإعدادي في مقرر التربية الإسلامية، والكشف عن آراء الطلبة نحو هذه الطرائق.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (١٥٠) طالباً وطالبة من إعداديتي الفارابي للذكور وعمر بن الخطاب للإناث في محافظة دمشق، وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (٧٢) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة (٧٨) طالباً وطالبة.

واستخدم الباحث اختباراً تحصيلياً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد، واستبانتي آراء لمعرفة آراء الطلبة في الطرائق التفاعلية، وفي الطرائق التقليدية.

ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها:

١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند كلٍّ من الذكور والإناث ولمصلحة المجموعة التجريبية.

٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تعزى إلى متغيِّر الجنس في الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي.

٣) كانت نسبة الطلبة الذين حققوا (٩٠%) فما فوق من الدرجات في الاختبـــار التحصـــيلي البعدي المباشر (١٦,٦٦%) عند المجموعة التجريبية، و(١,٢٨%) عند المجموعة الضابطة.

٤) إنَّ الطلبة يرغبون في التعلُّم بنشاطاتهم من خلال المشاركة الدرسية ومناقشة الموضوعات الدينية داخل الصفِّ من خلال الطرائق التفاعلية.

٤-٢- دراسة يانغ وزملائه (2004) *Yang et. al.* بعنوان: العلاقة فيما بـــين الإبـــداع والتفكير الناقد ونمط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية بتايوان.

The Relationship among Creativity Critical Thinking and Thinking and Thinking Styles in Taiwan High School Students.

بحث مقدم لمجلة علم النفس التعليمي *Journal of Instructional Psychology*.

هدف هذا البحث إلى معرفة العلاقة فيما بين الإبداع والتفكير الناقد ونمط التفكير لدى طلبـــة المرحلة الثانوية في تايوان استناداً إلى نظرية ستيرنبيرج للتحكم العقلـــي الـــذاتي (*Sternberg's Theory of Mental Self Government*)، ونظرية يونج لنمط الشخصية (*Jung's Theory of Personality Type*).

استخدم الباحثون المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (١١١٩) طالباً متطوعاً في التجربة من (٣٨) فصلاً من (٦) مدارس ثانوية في تايوان من الصفين العاشر والحادي عشر.

واستخدم الباحثون لتحقيق أهداف البحث عدة اختبارات، هي: اختبار تشوبستيك لقياس الإبداع (*Chopstick Creativit test (WV, 1989)*)، ومقيـــاس نمـــط التفكيـــر (*thinking Style Inventory*) لستيرنبيرج وونجر (*Sternberg & Winger, 1992*)، ومقياس نمـــط شخصـــية لنموذج (*Type Indicator, Form*) لـــــمايرز ومـــاكيولي (*Myers & McCauley, 1985*)، واختبار واطسون وجليسر (*watson & glaser test, 1964*) لقياس التفكيـــر الناقـــد. وطُبِّقـــت الاختبارات السابقة على العينة قبلياً، ومن ثَمَّ طُبِّق مقياس التفكير الناقد على العينة بعدياً.

ومن أهم النتائج التي توصل البحث إليها:

١) وجود علاقة بين الشخصية وبين طريقة التفكير.

٢) عدم وجود علاقة بين الإبداع وبين التفكير على خلاف ما ذكرته بعض الدراسات السابقة، عدا الطلاقة، والمرونة، والأصالة.

٣) زيادة نمو مهارات التفكير الناقد لدى العينة بمرور العام الدراسي؛ بخاصة عند الطلبة الذين حصلوا على درجات ضعيفة في الاختبار القبلي، بينما لم تتغير درجات الطلبة الذين حصلوا على نتائج مرتفعة في اختبار التفكير الناقد.

٤-٣- دراسة الزعبي (٢٠٠٣) بعنوان: أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن.

رسالة ماجستير غير منشورة في جامعة عمان العربية للدراسات العليا بالأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر كلٍّ من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد وفي تحسين التحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من ثماني شعب من شعب الصف الثامن الأساسي من المدارس التابعة للواء الكورة، وبلغ عددهم (١٩٩) طالباً وطالبة، وجرى توزيعهم عشوائياً إلى أربع مجموعات: درست المجموعة التجريبية الأولى وَفْق طريقة الاكتشاف الموجه، ودرست المجموعة التجريبية الثانية وَفْق طريقة المناقشة، ودرست المجموعة التجريبية الثالثة وَفْق طريقة العصف الذهني، وقد بلغ عدد أفراد المجموعات التجريبية (١٤٧) طالباً وطالبة، أما المجموعة الضابطة فبلغ عددها (٥٢) طالباً وطالبة، درسوا وَفْق الطريقة التقليدية.

واستخدم الباحث اختباراً تحصيلياً واختباراً للتفكير الناقد لقياس أثر كلٍّ من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني.

ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها:

١) عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس وبين الطريقة في كلٍّ من الاختبار التحصيلي البعدي المباشر واختبار التفكير الناقد البعدي المباشر لأفراد العينة.

٢) إنَّ استخدام طرائق الاكتشاف الموجه، والمناقشة، والعصف الذهني في التعلُّم يؤدي إلى زيادة في التحصيل الدراسي، وفي تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، وفي الاحتفاظ بالمعلومات لفترةٍ طويلةٍ من الزمن، بحيث تُصبِح المعلومة راسخة في الأذهان بغض النظر عن جنسهم.

٤-٤- دراسة الأكلبي (٢٠٠٨) بعنوان: فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

رسالة دكتوراه غير منشورة في كلية التربية في جامعة أم القرى بالسعودية.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرُّف فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (٤٨) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة بيشة، ووُزِّعوا إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية الأولى: بلغ عدد أفرادها (٢٤) طالباً، ودرست وَفْق استراتيجية التعلم التعاوني، والمجموعة الضابطة: بلغ عدد أفرادها (٢٤) طالباً، درست وَفْق الاستراتيجية الاعتيادية المتبعة في التدريس.

واستخدم الباحث اختباراً تحصيلياً واختباراً للتفكير الناقد لقياس أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها:

١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي البعدي ولمصلحة المجموعة التجريبية.

٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي ولمصلحة المجموعة التجريبية في المهارات الآتية: (التفسير، وتقويم المناقشات، وفي اختبار مهارات التفكير الناقد ككل).

٣) فعالية استراتيجية التعلم التعاوني بمستوى متوسط من حيث حجم القيمة العملية للدلالة الإحصائية عند (٠,٠٥) في اختبار التحصيل الدراسي، وفي مهارات التفكير الناقد ككل ولمصلحة المجموعة التجريبية في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وقدَّم الباحث عدداً من المقترحات في ضوء نتائج الدراسة، منها:

١) تركيز معلمي التربية الإسلامية على استخدام طرائق التدريس التي تُساعِد على الكشف عن الطاقات وعن المواهب وعن الإمكانات العقلية والمهارية لدى الطلبة.

٢) أن تطور وزارة التربية والتعليم مقررات مواد التربية الإسلامية من حيث المحتوى العلمي وطريقة تنظيمه وتزويده بالأنشطة التي ترتقي بمهارات الطلبة وبقدراتهم العقلية العليا.

٤-٥- دراسة الدبس (٢٠٠٩) بعنوان: فاعلية برنامج تدريسي (قائم على طريقتي المناظرة والتدريس التبادلي) في تنمية مهارات التفكير الناقد وأثره في التحصيل في مادة الفلسفة، دراسة ميدانية على طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في محافظة ريف دمشق.

رسالة دكتوراه غير منشورة في كلية التربية في جامعة دمشق بسورية.

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريسي قائم على طريقتي المناظرة والتدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الناقد وأثره في التحصيل الدراسي لمادة الفلسفة على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في مدارس ريف دمشق.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (٩٧) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي، منهم (٤١) طالباً من ثانوية السيدة زينب للبنين، و(٥٦) طالبة من ثانوية السيدة زينب للإناث، وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (٤٩) طالباً وطالبة دُرِّسوا وَفْق البرنامج التدريسي القائم على طريقتي المناظرة والتدريس التبادلي، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (٤٨) طالباً وطالبة دُرِّسوا وَفْق الطريقة الاعتيادية.

واستخدمت الباحثة اختبار كورنيل لمهارات التفكير الناقد، واختباراً تحصيلياً، ومقياس اتجاه الطلبة نحو البرنامج التدريسي المقترح للتحقق من أثر البرنامج.

ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها:

١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي وفي اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي ولمصلحة المجموعة التجريبية.

٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في اختبار التفكير الناقد في التطبيق البعدي تعزى إلى متغيِّر الجنس.

٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في اختبار التحصيل الدراسي في التطبيق البعدي تعزى إلى متغيِّر الجنس ولمصلحة الإناث.

٤) وجود ارتباط إيجابي جيد بين متوسط درجات الطلبة على الاختبار البعدي لمهارات التفكير الناقد، وبين متوسط درجاتهم على اختبار التحصيل الدراسي في مادة الفلسفة.

٥) فاعلية البرنامج في تنمية اتجاهات إيجابية عند الطلبة نحو مادة الفلسفة ومهارات التفكير الناقد والطرائق المعتمدة في البرنامج وأنشطته.

٦) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط آراء الذكور وبين متوسط آراء الإناث في مقياس الاتجاه في المجموعة التجريبية.

وقدَّمت الباحثة عدداً من المقترحات في ضوء نتائج الدراسة، منها:

١) تشجيع المعلِّمين والموجِّهين لتبنِّي الطرائق والأنشطة المدرجة ضمن البرنامج التدريسي المقترح وتطبيقها في مادة الفلسفة.

٢) إجراء عدد من الدراسات والبحوث لاختبار أثر طرائق مختلفة وأنشطة متعددة وفاعليتها في تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال مادة الفلسفة.

٤-٦- دراسة علي (٢٠٠٩) بعنوان: أثر طريقتي الاكتشاف الموجه والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة تبوك.

رسالة دكتوراه غير منشورة في كلية التربية في جامعة أم القرى بالسعودية.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر طريقتي الاكتشاف الموجه والعصف الذهني في تحسين التحصيل الدراسي لمادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة تبوك، وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، وطُبِّقت الدراسة التجريبية على ثلاث مجموعات، بلغ عددها (١٩٩) طالباً: المجموعة التجريبية الأولى: درست وَفْق طريقة الاكتشاف الموجه، والمجموعة التجريبية الثانية: درست وَفْق طريقة العصف الذهني، والمجموعة الضابطة: درست وَفْق الطريقة المعتادة.

واستخدم الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس التحصيل الدراسي، واختباراً لمهارات التفكير الناقد من إعداد الدكتور محمد الشرقي لتعرُّف أثر طريقتي الاكتشاف الموجه والعصف الذهني في التدريس.

ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها:

١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب كلٍّ من المجموعتين التجريبيتين وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي البعدي وفي اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي ولمصلحة المجموعتين التجريبيتين، وتفوُّق الطلاب الذين درسوا وَفْق طريقة العصف الذهني على الطلاب الذين درسوا وَفْق طريقة الاكتشاف الموجه.

٢) عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الاختبار التحصيلي وبين اختبار التفكير الناقد لطلبة الصف الثاني الثانوي بقسميه العلوم الشرعية والعلوم الإدارية في مادة الفقه تعزى إلى متغيِّر التفاعل بين الطريقة والقسم.

٣) عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الاختبار التحصيلي وبين اختبار التفكير الناقد لطلبة الصف الثاني الثانوي بقسميه العلوم الشرعية والعلوم الإدارية في مادة الفقه تعزى إلى متغيِّر القسم.

وقدَّم الباحث عدداً من المقترحات في ضوء نتائج الدراسة، منها:

١) عقد دورات تدريبية لمعلِّمي التربية الإسلامية حول استخدام طرائق الاكتشاف الموجه والعصف الذهني، وكيفية تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.

٢) تطوير برنامج إعداد المعلِّم في كليات التربية من خلال التركيز على الطرائق التدريسية الحديثة، وتنمية مهارات التفكير.

٤-٧- دراسة الشرفي (٢٠٠٩) بعنوان: أثر التدريس باستخدام مهارات التفكير الناقد المستنبطة من القرآن الكريم على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الحديث لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالعاصمة المقدسة.

رسالة دكتوراه غير منشورة في كلية التربية في جامعة أم القرى بالسعودية.

هدفت هذه الدراسة إلى استنباط مهارات التفكير الناقد من القرآن الكريم، ومن ثَمَّ تدريس مادة الحديث للصف الثالث المتوسط وَفْق هذه المهارات لمعرفة أثرها في تنمية التفكير الناقد وفي تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، وطُبِّقت الدراسة على مجموعتين: الأولى تجريبية، بلغ عدد أفرادها (٢٧) طالباً، والثانية ضابطة، بلغ عدد أفرادها (٢٨) طالباً.

واستخدم الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس التحصيل الدراسي عند الطلبة، ومقياساً مقنناً للتفكير الناقد من إعداد الدكتور محمد الشرقي لمعرفة أثر المهارات المستنبطة في تنمية التفكير الناقد عند الطلبة.

ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها:

١) استنبط الباحث من القرآن الكريم ثماني عشرة مهارة من مهارات التفكير الناقد.

٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي البعدي وفي اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي ولمصلحة المجموعة التجريبية.

وقدَّم الباحث عدداً من المقترحات في ضوء نتائج الدراسة، منها:

١) ربط مناهج التربية الإسلامية وطرائق تدريسها بالتفكير الناقد ومهاراته.

٢) إجراء دراسات وبحوث مماثلة لمعرفة أثر التدريس باستخدام مهارات التفكير الناقد المستنبطة من القرآن الكريم في بقية فروع التربية الإسلامية وَفْق متغيِّرات أخرى كالذكاءات المتعددة والتفكير الإبداعي.

٤-٨- دراسة العلان (٢٠١٢) بعنوان: أثر برنامج قائم على الأنشطة الصفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل في التربية الإسلامية، دراسة تجريبية على عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة دمشق والقنيطرة.

رسالة دكتوراه غير منشورة في كلية التربية في جامعة دمشق بسورية.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج قائم على الأنشطة الصفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وفي تحسين التحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية على عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظتي دمشق والقنيطرة.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (٥٢٦) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي، منهم (٢٩٤) طالباً وطالبة في محافظة دمشق، و(٢٣٢) طالباً وطالبة في محافظة القنيطرة، موزعين إلى ثماني مدارس، أربع في دمشق وأربع في القنيطرة، بمعدل شعبتين في كلِّ مدرسة، منها واحدة تجريبية والأخرى ضابطة.

واستخدم الباحث اختبار التفكير الإبداعي (الصورة ب) من إعداد تورانس *Torrance*، واختباراً تحصيلياً للتحقُّق من أثر البرنامج.

ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها:

١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي وفي اختبار مهارات التفكير الإبداعي البعدي ولمصلحة المجموعة التجريبية.

٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في اختبار التفكير الإبداعي في التطبيق البعدي تُعزى إلى متغيِّر الجنس.

٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في اختبار التحصيل الدراسي في التطبيق البعدي تُعزى إلى متغيِّر الجنس ولمصلحة الإناث.

وقدَّم الباحث عدداً من المقترحات في ضوء نتائج الدراسة، منها:

١) عقد دورات تدريبية لمدرسي التربية الإسلامية لتأهيلهم مهنياً وتربوياً على كيفية تدريس مهارات التفكير الإبداعي من خلال الأنشطة التعليمية، والابتعاد عن الإلقاء والتلقين ما أمكن.

٢) استعمال أنواع من أساليب التقويم تُساعِد الطلبة على التفكير الإبداعي.

٤-٩- دراسة علي (٢٠١٢) بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق.

رسالة دكتوراه غير منشورة في كلية التربية في جامعة دمشق بسورية.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج التدريبي المصمم في تنمية مهارات التفكير الناقد وَفْق استراتيجية التعلُّم التعاوني على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق، وفي قدرة أفراد عينة الدراسة– المجموعة التجريبية– على الاحتفاظ بنتائج التدريب بعد مرور فترة من الزمن– شهر تقريباً–، واتجاهاتهم نحو البرنامج بعد الانتهاء من تطبيقه.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (٥٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدرستين رسميتين للتعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق موزعين بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بواقع (٢٥) تلميذاً لكلٍّ منهما.

واستخدمت الباحثة مقياس واطسن وجليسر للتفكير الناقد، ومقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبي للتحقق من فاعليته.

ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها:

١) فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الناقد ومهاراته الفرعية (الاستنتاج، والتفسير، والاستنباط، ومعرفة الافتراضات، وتقويم الحجج).

٢) استمرار فاعلية البرنامج التدريبي المقترح بعد مضي فترة زمنية– شهر تقريباً– على الانتهاء من تطبيقه.

٣) أظهر معظم طلبة المجموعة التجريبية اتجاهات إيجابية نحو البرنامج التدريبي المقترح، ونحو كلٍّ من (محتواه، والاستراتيجية المنفذ بها، وفوائده).

وقدَّمت الباحثة عدداً من المقترحات في ضوء نتائج الدراسة، منها:

١) تصميم برامج تدريبية مشابهة تهتمُّ بتنمية مهارات أخرى للتفكير الناقد.

٢) إدخال التفكير الناقد مادة دراسية مستقلة في المناهج التعليمية العامة في مرحلة التعليم الأساسي.

٣) إعادة النظر في طرائق التدريس المستخدمة في مرحلة التعليم الأساسي، بحيث تتضمن طرائق حديثة من شأنها تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ.

٤-١٠- دراسة العنزي (٢٠١٣) بعنوان: فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

رسالة دكتوراه غير منشورة في كلية التربية في جامعة أم القرى بالسعودية.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية نموذج التعلُّم البنائي في تنمية مهارات التفكير الناقد وفي تحسين التحصيل الدراسي في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، وطُبِّقت الدراسة التجريبية على مجموعتين: المجموعة التجريبية الأولى: بلغ عدد أفرادها (٣٠) طالباً من مدرسة الحرمين بمدينة بريدة، والمجموعة الضابطة: بلغ عدد أفرادها (٣٠) طالباً من مدرسة الجزيرة المتوسطة بمدينة بريدة.

واستخدم الباحث اختباراً تحصيلياً، واختباراً لمهارات التفكير الناقد من إعداده للتحقُّق من فاعلية نموذج التعلُّم البنائي في التدريس.

ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها:

١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي البعدي وفي اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي ولمصلحة المجموعة التجريبية.

٢) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد وبين درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

٣) عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد وبين درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

وقدَّم الباحث عدداً من المقترحات في ضوء نتائج الدراسة، منها:

١) دراسة فاعلية النموذجات البنائية في اتجاهات الطلاب نحو مادة التربية الإسلامية.

٢) دراسة فاعلية استخدام نموذج التعلُّم البنائي في تنمية أنماط التفكير الأخرى.

٥- تعقيب على الدراسات السابقة

يتَّضح من الدراسات السابقة التي استعرضها الباحث الآتي:

٥-١- التعقيب على الدراسات التي تناولت استراتيجية بوسنر

١) تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت استراتيجية (بوسنر) بوصفها إحدى استراتيجيات التغيير المفاهيمي، وتنوعت اتجاهاتها في استقصاء فاعليتها وأثرها في متغيِّرات مختلفة تمثَّلت في التحصيل الدراسي، والتغيير المفاهيمي لبعض المفاهيم، والاحتفاظ بهذا التغيير، وتنمية مهارات التفكير.

٢) شملت مجالات علمية متعددة تمثَّلت في التربية، والرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والدراسات الاجتماعية. وأجريت في مراحل تعليمية مختلفة.

٣) تنوعت الأدوات المستخدمة فيها ما بين اختبارات تحصيلية، واختبارات تفكير، واختبارات مفاهيمية، واختبارات تشخيصية. واتبعت جميعها المنهج التجريبي كما في الدراسة الحالية.

٤) شمل مجتمعها الدراسي عدداً من البلاد العربية، هي: مصر، والعراق، وفلسطين، والإمارات العربية المتحدة. ودولة أجنبية واحدة، هي: تركيا؛ بالإضافة إلى دراسة محلية واحدة في سورية، وهي دراسة شلهوب (٢٠١٤).

٥) تمتاز الدراسة الحالية من الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية أو أثر استراتيجية بوسنر في أنَّها درست فاعليتها في تحسين التحصيل الدراسي وفي تنمية مهارات التفكير الناقد، والمقارنة بينها وبين استراتيجية سوشمان في تنمية مهارات التفكير الناقد وفي التحصيل الدراسي لدى الطلبة من خلال مادة التربية الإسلامية؛ إذ لم يعثر الباحث -بعد البحث والتحري- على أية دراسة تطرقت إلى تعرُّف فاعلية أو أثر استراتيجية بوسنر في تنمية مهارات التفكير الناقد، أو تعرُّف فاعليتها أو أثرها في متغيِّرات مختلفة من خلال مادة التربية الإسلامية.

٦) أفاد الباحث منها في إثراء الجانب النظري المتعلق باستراتيجية بوسنر، وفي إعداد دليل المدرِّس للتدريس وَفْقها، وفي مناقشة النتائج المتعلقة بها وتفسيرها.

٥-٢- التعقيب على الدراسات التي تناولت استراتيجية سوشمان

١) تعددت الدراسات التي تناولت استراتيجية (سوشمان) بوصفها إحدى استراتيجيات الاستقصاء العلمي، وتنوعت اتجاهاتها في استقصاء فاعليتها وأثرها في متغيِّرات مختلفة تمثلت في التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات التفكير الناقد، وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي، وتنمية مهارات التفكير الرياضي، والاستقصاء العلمي، وعمليات العلم التكاملية، ودافعية الإنجاز، وتحصيل المفاهيم العلمية، وتنمية بعض مهارات التفكير الأساسية.

٢) شملت مجالات علمية متعددة تمثلت في التاريخ، والعلوم، والرياضيات، والفيزياء، والتربية الإسلامية. وأجريت في مراحل تعليمية مختلفة.

٣) تنوعت الأدوات المستخدمة فيها ما بين اختبارات تحصيلية، واختبارات تفكير، واختبارات استقصائية، ومقاييس الدافعية، واختبارات الخرائط المفاهيمية. واتبعت جميعها المنهج التجريبي كما في الدراسة الحالية.

٤) شمل المجتمع الدراسي في الدراسات السابقة عدداً من البلاد العربية، هي: مصر، وفلسطين، والأردن، وعُمان، والعراق.

٥) تمتاز الدراسة الحالية من الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية أو أثر استراتيجية سوشمان في أنَّها درست فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الناقد وفي تحسين التحصيل الدراسي، والمقارنة بينها وبين استراتيجية بوسنر في تنمية مهارات التفكير الناقد وفي التحصيل الدراسي لدى الطلبة من خلال مادة التربية الإسلامية؛ إذ لم يعثر الباحث بعد البحث والتحري على أية دراسة تطرَّقت إلى تعرُّف فاعلية أو أثر استراتيجية سوشمان في تنمية مهارات التفكير الناقد إلا دراسة الصرايرة (٢٠٠٧) في مادة الأحياء، ولم يجد إلا دراسة واحدة وهي دراسة العمرانية (٢٠١٠) تناولت أثر استراتيجية سوشمان في متغيِّر التحصيل الدراسي من خلال مادة التربية الإسلامية، ودراستين تناولتا مقارنتها مع استراتيجيات أخرى، هي دراسة حمدي وحميد (٢٠٠٩) التي قارنتها مع استراتيجية درايفر، ودراسة الباوي وصبري (٢٠٠٩) التي قارنتها مع استراتيجية ريجلوث.

٦) أفاد الباحث منها في إثراء الجانب النظري المتعلق باستراتيجية سوشمان، وفي إعداد دليل المدرِّس للتدريس وَفْقها، وفي مناقشة النتائج المتعلقة بها وتفسيرها.

٥-٣- التعقيب على الدراسات التي تناولت المتغيِّرات التابعة في الدراسة

١) تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت التحصيل الدراسي، والتي تناولت التفكير الناقد بوصفه أحد أنواع التفكير الأساسية، فاستعمل بعضها برامج واستراتيجيات تدريسية مختلفة لتعرُّف فاعليتها أو أثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد وفي تحسين التحصيل الدراسي معاً، واستعمل بعضها الآخر برامج واستراتيجيات تدريسية مختلفة لتعرُّف فاعليتها أو أثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد فقط.

٢) تناول بعضها التنبؤ بالتفكير الناقد عند الطلبة بناءً على مستويات تحصيلهم الدراسي.

٣) أُجريت في مراحل تعليمية مختلفة، واتبعت جميعها المنهج التجريبي كما في الدراسة الحالية.

٤) شمل مجتمعها الدراسي عدداً من البلاد العربية والأجنبية، هي: مصر، والأردن، والعراق، وفلسطين، والإمارات العربية المتحدة، وعُمان، والسعودية، والولايات المتحدة الأمريكية، وتايوان؛ بالإضافة إلى دراسات محلية.

٥) أفاد الباحث منها في إثراء الجانب النظري للرسالة، وفي إعداد الاختبار التحصيلي، وإعداد اختبار التفكير الناقد، وفي مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها.

٥-٤- التعقيب على الدراسات التي أُجريت في مادة التربية الإسلامية

١) أُجريت الدراسات والبحوث المتعلقة بمادة التربية الإسلامية في مراحل تعليمية مختلفة، واتبعت جميعها المنهج التجريبي كما في الدراسة الحالية.

٢) شمل المجتمع الدراسي في الدراسات السابقة بعضاً من البلاد العربية، هي: السعودية، والأردن، والعراق؛ بالإضافة إلى دراسات محلية.

٣) لم تتناول الدراسات المحلية تعرُّف فاعلية أو أثر الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في متغيِّر التفكير الناقد، في حين تناول بعضها أنواعاً أخرى من التفكير كالتفكير الإبداعي في دراسة العلان (٢٠١٢).

٤) تناولت الدراسات المحلية في التربية الإسلامية كلها فاعلية أو أثر الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في متغيِّر التحصيل الدراسي.

٥) أفاد الباحث منها في إثراء الجانب النظري في الرسالة، وفي إعداد أدوت الدراسة، وفي مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها.

٥-٥- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

بعد استعراض الباحث عدداً من الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمتغيِّرات الدراسة في زاوية من زواياها، وبيان أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، وما أفاده الباحث منها، يُمكِن القول: إنَّ الدراسة الحالية تمتاز من الدراسات السابقة بالآتي:

١) دراسة فاعلية استراتيجيتي بوسنر وسوشمان في تنمية مهارات التفكير الناقد؛ إذ لم يعثر الباحث- في حدود اطلاعه وبحثه- إلا على دراسة واحدة تناولت فاعلية استراتيجية سوشمان فقط في تنمية مهارات التفكير الناقد عند الطلبة، هي دراسة الصرايرة (٢٠٠٧).

٢) دراسة فاعلية استراتيجيتي بوسنر وسوشمان في بعض المتغيِّرات التابعة من خلال مادة التربية الإسلامية؛ إذ لم يجد الباحث- في حدود اطلاعه- على أية دراسة تناولت فاعلية هاتين الاستراتيجيتين في بعض المتغيِّرات التابعة من خلال مادة التربية الإسلامية سوى دراسة العمرانية (٢٠١٠)، التي تناولت أثر استراتيجية سوشمان في متغيِّر التحصيل الدراسي فقط.

٣) المقارنة بين فاعلية استراتيجية بوسنر وبين فاعلية استراتيجية سوشمان في تنمية مهارات التفكير الناقد وفي تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة؛ إذ لم يعثر الباحث- بعد البحث والتحري- على أية دراسة تطرقت إلى مقارنة فاعلية هاتين الاستراتيجيتين معاً في متغيِّرات مختلفة.

الفصــل الثــالث

استراتيجيات التدريس

الفصــل الثــالث

استراتيجيات التدريس

١ – مقدمة

استخلف الله تعالى الإنسان في الأرض، وجعله مناطاً للتكليف لمَا أكرمه به من عقل وقابليــة للتعلُّم، قال تعالى: ﴿ **وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓا۟ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِي بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾** ﴾ [سورة البقرة: ٣٠].

وأرسل الله تعالى الرُّسل من آدم عليه السلام إلى خاتم الأنبياء والمرسلين محمد ﷺ لينقلوا البشرية في حِقَبها المتعاقبة من الظلمات إلى النور، ومن الجهالة إلى المعرفة من خلال تعليمهم الكتاب والحكمة وتربيتهم وتزكيتهم، قال تعالى: ﴿ **رَبَّنَا وَٱبْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ ۚ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴿١٢٩﴾** ﴾ [سورة البقرة: ١٢٩]؛ فالتربية الإسلامية تُقدِّم الدين للناس، وتُبسِّط معارفه، وتُوضِّح مبادئه، وتُترجِمه ترجمةً سلوكية حية، وتُظهِر عظمته، وتبعث على الاعتزاز به، فهي تدعو الناس إلى تأمُّل الكون والتفكُّر في نظامه وسننه وإلى إعمال العقل فيما حولهم لتحصيل خيرَي الدنيا والآخرة.

وتُؤكِّد تعاليم التربية الإسلامية أنَّ الإسلام بمنهجه الفريد هو دِيْنُ التوحيد وتحرير الناس مــن عبودية العبيد إلى عبودية ربّ العبيد سبحانه وتعالى، وأنَّ الإسلام يُكرِّم الإنسان ويُعرِّفه أنَّ الكــون خُلِقَ من أجله، فعليه إعمال عقله واستثمار طاقاته فيما يعود عليه وعلى الناس بــالنفع وبالرفعــة وبالرقي، كما أنَّ الإسلام هو دِيْنُ العِلم والعمل؛ إذ دعا إلى العِلم وأعلى شأن العلماء، فجعلهم ورثــة الأنبياء، يقول النبي ﷺ: "**مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَبْتَغِي فِيهِ عِلْمًا سَلَكَ اللَّهُ بِهِ طَرِيقًــا إِلَــى الجَنَّــةِ، وَإِنَّ المَلَائِكَةَ لَتَضَعُ أَجْنِحَتَهَا رِضَاءً لِطَالِبِ العِلْمِ، وَإِنَّ العَالِمَ لَيَسْتَغْفِرُ لَهُ مَنْ فِي السَّمَوَاتِ وَمَــنْ فِــي الأَرْضِ حَتَّى الحِيتَانُ فِي المَاءِ، وَفَضْلُ العَالِمِ عَلَى العَابِدِ، كَفَضْلِ القَمَرِ عَلَى سَــائِرِ الكَوَاكِــبِ، إِنَّ العُلَمَاءَ وَرَثَةُ الأَنْبِيَاءِ، إِنَّ الأَنْبِيَاءَ لَمْ يُوَرِّثُوا دِينَارًا وَلَا دِرْهَمًا إِنَّمَا وَرَّثُوا العِلْمَ، فَمَنْ أَخَذَ بِهِ أَخَــذَ بِحَظٍّ وَافِرٍ**" [الترمذي، أبواب العلم، باب ما جاء في فضل الفقه على العبادة، حديث رقــم (٢٦٨٢)؛ ابن ماجه، افتتاح الكتاب في الإيمان وفضائل الصحابة والعلم، باب فضل العلماء والحث على طلب العلم، حديث رقم (٢٢٣)؛ أبو داود، كتاب العلم، باب الحث على طلب العلم، حديث رقم (٣٦٤١)].

ودعا الإسلام أيضاً إلى العمل ونبذ الكسل، وبيَّن أنَّ لا خير في علمٍ لا يقترن بعملٍ صـــالحٍ، قال تعالى: ﴿ كَبُرَ مَقْتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفْعَلُونَ ﴿٣﴾ ﴾ [سورة الصف: ٣].

فالتربية الإسلامية تُعين المتعلِّم على كسب المفاهيم والمصطلحات الدينية، وإزالة الشبهات التي علقت بالإسلام، وتنقيته من البدع والخرافات والأوهام، وتحقق لديه الفهم الصحيح لطبيعة العلاقات الإنسانية، وأسس التعامل في المجتمعات، وتكوين العقل الناضج المتفتح، وإعطائه المعارف المختلفة عن الكون والحياة وما وراء الحياة، مدعَّماً بأدلة عقلية ونقلية ما أمكن، والكشــف عــن الجانــب الحضاري للإسلام.

ولتحقيق هذه الغايات والأهداف عند المتعلِّم كان لابد من استخدام استراتيجيات تدريسية فعَّالة تعتمد الدور النشط للمتعلِّم، وتُساعِده على الفهم الصحيح للمفاهيم، وتُخلِّصه من المفاهيم الخاطئة التي اكتسبها، وتُساعِده على البحث العلمي الصحيح عن المعلومات والحقائق، وتحمُّل مسؤولية تعلُّمـــه، ومن هذه الاستراتيجيات (استراتيجية بوسنر، واستراتيجية سوشمان) المُعتمَدَتان في هذه الدراســة، واللتان نالتا اهتماماً كبيراً في مجال التغيير المفاهيمي، وفي مجال البحث والاستقصاء العلمي، ويُقدِّم هذا الفصل من الدراسة خلفية نظرية عنهما، وعن العلاقة بينهما وبين التربية الإسلامية.

٢- استراتيجية بوسنر (*Posner Strategy*)

يتناول هذا المحور نشأة استراتيجية بوسنر ومفهومها، وافتراضاتها، وشــروطها، وخطــوات تدريسها، واستراتيجياتها في تقديم الخبرات الجديدة، وأدوار المعلِّم والمتعلِّم فيها، وميِّزاتها، وبعض استراتيجيات التغيير المفاهيمي التي ارتكزت عليها.

٢-١- نشأة استراتيجية بوسنر ومفهومها

أصبح البحث عن النموذجات التدريسية التي من شأنها تصحيح المفهوم الخاطئ عند المتعلِّمين، وزيادة تحصيلهم الدراسي أحد المهام التي أخذت جهداً كبيراً في المجالات التربوية؛ إذ ازداد التركيز على النموذجات المفاهيمية لدى المتعلِّم، ونتيجة لذلك ظهر الكثير من النموذجات والاستراتيجيات في التغيير المفاهيمي *Conceptual Change*، كنموذج دورة التعلم (*Learning Cycle Model*)، الذي وضعه كاربلس *Karplus* في عام (١٩٦٢م)، والذي يعتمد على نظرية الارتقــاء المعرفـــي لبياجيه *Piaget*، ونموذج الشكل (V) (*V Shape Model*)، الذي صمَّمه بــوب جــوين *Bob Gowin* في عام (١٩٧٧م) معتمداً على نظرية التعلُّم ذي المعنى لأوزوبــل *Ausable*، وكــذلك استراتيجية بوسنر (*Posner Strategy*) التي تهدف إلى استبدال الأفكار والتصــورات الســليمة والدقيقة علمياً بالأفكار والتصورات الخاطئة لدى المتعلِّم، والتي اعتمدت على النظريــة البنائيــة، واستندت إلى أفكار بياجيه، الذي "يفترض أنَّ التعلُّم هو تفاعل المعرفة الجديدة مع المعرفة الموجودة

لدى المتعلِّم من أجل دمجها في الإطار المفاهيمي لديه، وأنَّ الفرد يقوم ببناء المعرفة مـــن خـــلال تفاعله النشط مع البيئة التي يوجد فيها، ولا يكسب تلك المعرفة من خلال التلقين والحفــظ فقــط" (مكسيموس، ٢٠٠٣، ٥٠).

ويرى الباحث أنَّ استراتيجية بوسنر من أبرز الاستراتيجيات التي يُمكِن استخدامها في تدريس مادة التربية الإسلامية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلِّمين، وتخليصـــهم مـــن التصـــورات والمفاهيم القَبْلية الخاطئة والساذجة وغير المقبولة، "التي عادة مـــا تتصـــف بمقاومتهـــا للتغييـــر، وبتماسكها وثباتها، وبتغلغلها في البيئة المعرفية للفرد، وبصعوبة التخلص منها بطرائق التـــدريس التقليدية" (Fisher,1985, 54).

وقد قام بوسنر وزملاؤه: سترك *Strik* وهيوسن *Hewson* وجيرتزوج *Gertzog* بتصـــنيف الأبعاد المادية للإجراءات التي يجري من خلالها تغيير مجموعة من المفاهيم إلى مجموعة أخـــرى غير متفقةٍ معها، واقترحوا نوعين من التغيير المفهومي، هما:

١) **الاستيعاب:** الذي يصف عملية استخدام المتعلِّم المفاهيم القائمة للتعامل مع الظواهر الجديدة.

٢) **التأقلم:** الذي يصف الوقت الذي يجب على المتعلِّم عنده أن يســـتبدل أو يميـــز مفاهيمـــه المركزية القائمة (Posner & et al, 1982, 195-209).

ويجري هذا الأمر من خلال مرحلتين، هما:

المرحلة الأولى: يجري فيها الكشف عن التصورات وأنماط الفهم الخاطئ والأفكار البديلة لدى المتعلِّم.

المرحلة الثانية: يجري فيها تطبيق الاستراتيجية المناسبة لتقديم التصور أو المفهوم الصـــحيح علمياً إما بشكلٍ تدريجي أو بشكلٍ فوري (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣، ٢١٩؛ زيتون، ٢٠٠٧، ٤٩٧).

٢-٢- افتراضات استراتيجية بوسنر لإحداث التغيير المفاهيمي

١) يقول بوسنر: إنَّ مفاهيم المرء المركزية يُمكِن ربطها بالتجارب والخبرات الســـابقة التـــي تجعلها تظهر على أنَّها بديهية وواضحة، وإذا أردنا فهماً ما بامتلاك صورة ذهنية، فـــإنَّ التصـــور والصور وغيرها يُفترَض أن تكون متعلِّقة بالأشياء السابقة (Stenhous, 1988, 415).

٢) إنَّ المفاهيم البديلة ربما لا تكون موجودة مسبقاً؛ ولكنها قد تطفـــو علـــى الســـطح نتيجـــة التوجيه.

٣) إنَّ أجزاء البنية المفاهيمية كافة- بما في ذلك المفاهيم والأخطاء العلمية- يجب أن يُنظَـــر إليها أمر ديناميكي، وفي تفاعلٍ وتطورٍ ثابتين.

٤) للعوامل الاجتماعية دورٌ فاعلٌ ومؤثرٌ في بيئة التعلُّم (Tyson. et al, 1997, 338).

٢-٣- شروط استراتيجية بوسنر لإحداث التغيير المفاهيمي

يقترح بوسنر أربعة شروط ضرورية لتقديم المفاهيم وإحداث التغيير في فهم المتعلِّمين، هي:

١) ينبغي للمتعلِّمين أن يشعروا بعدم الرضا عن منظومتهم المفاهيمية من التصورات والأفكار والمعتقدات والمفاهيم الساذجة التي يحملونها، ويَظهر ذلك من خلال عدم قدرة المتعلِّمين على شرح وتفسير الأحاجي والألغاز والمسائل التي يصادفونها في الحياة وَفْق مفاهيمهم الحالية التي يمتلكونها.

٢) يجب أن يكون التصور أو المفهوم الجديد واضحاً ومفهوماً، ليستطيع المتعلِّمون ربطه بشبكة معلوماتهم السابقة.

٣) يجب أن يكون التصور أو المفهوم الجديد معقول التصور عند المتعلِّمين، وجديراً بالتصديق والأخذ به لحدٍ ما؛ إذ يبرز له دوره في حلِّ المعضلات التي لم يستطع المفهوم القديم تفسيرها أو حلَّها.

٤) يجب أن يكون التصور أو المفهوم الجديد قادراً على التفسير وعلى التنبؤ وعلى حلِّ المشكلات (زيتون، ٢٠٠٧، ٤٩٧-٤٩٨؛ الخوالدة، ٢٠٠٨، ٢٧٤-٢٧٥).

"وتُمثِّل هذه الشروط الأربعة التي وضعها بوسنر لإحداث التغيير المفاهيمي وصفاً لمواقف التعلُّم؛ إلا أنها لم تُقدِّم آليات مُحدَّدة وواضحة لما ينبغي للمتعلِّم القيام به، ولما سيفعله المعلِّم لتسهيل عملية التعلُّم" (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣، ٢٢٠).

٢-٤- خطوات ومراحل تدريس استراتيجية بوسنر

٢-٤-١- خطوات تدريس استراتيجية بوسنر

تتكوَّن استراتيجية بوسنر من خمس خطوات أساسية، هي:

١) **تشخيص التصورات والمفاهيم الخاطئة عند المتعلِّمين:** يجري ذلك في بداية كلّ حصة من خلال التقويم القبلي لتحديد إطار الجلسة، وتنشيط الفهم القبلي للمتعلِّمين، وتسمح هذه الخطوة للمعلِّم التركيز على التعليم، وتسهل حدوث عدم الرضا لدى المتعلِّمين عن تصوراتهم الخاطئة في أثناء الدرس.

٢) **إثارة التعارض المعرفي عند المتعلِّمين:** تكون من خلال تقديم مضامين ومفاهيم علمية تؤدي إلى حدوث التناقض والتعارض في البنية المعرفية عند المتعلِّمين، وتؤكد عدم الاتزان الفكري لديهم، وتدفعهم إلى الشك في المفاهيم العلمية التي لديهم.

٣) **اختيار الاستراتيجية المناسبة لعلاج التصورات والمفاهيم الخاطئة لدى المتعلِّمين:** اقترح بوسنر أن تُقدَّم الخبرات الجديدة داخل الصف وَفْقَ بعض الاستراتيجيات حسب طبيعة المفهوم ونوعه، وهذه الاستراتيجيات هي:

أ) ***التكامل (Integration):*** يعني التكامل بين المفاهيم الجديدة وبين المفاهيم الموجودة لـــدى المتعلِّمين، أو تكامل مفهوم مع مفهوم آخر، وهذا يتحقق عادة من خلال المفاهيم الرابطة، ويُمكِن أن يقوم المعلِّم بالشرح والمناقشة وإجراء العروض العملية والتجارب وغيرها من الأنشـــطة لتتكامـــل المعرفة السابقة لدى المتعلِّمين بدمج المعرفة الجديدة بها.

ب) ***التمييز أو التفاضل (Differentiation):*** تهدف هذه الاستراتيجية إلى إكساب المتعلِّمين القدرة على التفريق والتمييز بين المفاهيم الواضحة والمناسبة وبين المفاهيم المشوشة أو الناقصة في حالات ومواقف مختلفة، وإعادة تعريف المفاهيم غير الواضحة أو الغامضة، ويُمكِن تحقيق ذلك مـــن خلال إتاحة الفرصة للمتعلِّمين باستخدام تصوراتهم ومفاهيمهم السابقة في تفسير المواقف المختلفة.

ج) ***المقايضة أو تبادل المفاهيم (Conceptual Exchange):*** تهدف هذه الاستراتيجية إلى استبدال التصورات العلمية الصحيحة بالتصورات العلمية الخاطئة، من خلال تقديم المفاهيم المتناقضة للمتعلِّمين أو عرضها عليهم؛ على أن يكون التصور الجديد بالنسبة إليهم أكثر وضوحاً، وأكثر فعالية من الناحية التفسيرية، وله قوة تنبؤية أكبر من التصور الموجود.

د) ***التجسير أو الربط المفاهيمي (Conceptual Bridging):*** تسعى هذه الاستراتيجية إلى إيجاد بيئة مناسبة للمفاهيم يُمكِن أن تُساعِد المتعلِّمين على ربط المفاهيم الجديدة بخبرات مألوفة ذات معنى بالنسبة إليهم، وتُسهِم في تفسير الأحداث والظواهر الطبيعية، ويُصبِح المفهوم الجديد من خلالها معقولاً ومقبولاً لديهم (البياري، ٢٠١٢، ٤٤).

٤) **تقديم التصور أو المفهوم العلمي الصحيح:** يكون من خلال عرض التصور أو المفهـــوم بأمثلته المتنوعة لفظياً أو من خلال التجريب العلمي الصحيح له، وتفسير ما فشل المفهوم الخـــاطئ في تفسيره.

٥) **إثراء التصورات والمفاهيم الجديدة وتنميتها:** يكون من خلال بناء برامج تقويمية مناسبة للتحقق من استبدال المفاهيم الصحيحة بالمفاهيم الخاطئة عند المتعلِّمين، وتطبيق المفهـــوم العلمـــي الصحيح على مواقف أخرى (الخليلي، ١٩٩٦، ٢٦٠؛ زيتـــون، ٢٠٠٧، ٤٩٩-٥٠٠؛ العليمـــات، ٢٠١٠، ٨٢-٨٣).

٢-٤-٢- مراحل تدريس استراتيجية بوسنر

تجري عملية التدريس وَفْق استراتيجية بوسنر- كما أوردتها أدبيات البحث التربوي- وَفْـــقَ المراحل الآتية:

١) **التنبؤ بالنتائج:** يجري في هذه المرحلة إيجاد نوع من الصراع والتناقض المعرفي وعـــدم الاتزان بين المفهوم الجديد وبين التصورات البديلة الموجودة لدى المتعلِّمين.

٢) **عرض المعتقدات:** يستعرض المعلِّم في هذه المرحلة الصراع والتناقض المعرفي وعـدم الاتزان بين المفهوم الجديد وبين التصورات البديلة الموجودة لدى المتعلِّمين.

٣) **مواجهة المعتقدات:** يجري في هذه المرحلة إحداث مفاضلة بين أنماط الفهم الموجودة لدى المتعلِّمين وبين المفاهيم المقدمة لهم، من خلال تقديم المعلِّم بعض الأنشـطة والمواقـف العلميـة المختلفة التي تُثير التناقض المعرفي عند المتعلِّمين، وتُؤكِد عدم الاتزان لديهم، ويتضمن ذلك تشكيك المتعلِّمين بالمفهوم الذي يُكوِّنه للموقف قيد التعلُّم، من خلال الحوار أو من خلال السماح للمتعلِّمين باستخدام التصورات والمفاهيم التي لديهم في تفسير هذه المواقف والتنبؤ بسلوكٍ معينٍ للظـاهرة، وعند فشل أو قصور هذه التصورات والمفاهيم في تفسير هذه المواقف والتنبـؤ بسـلوكٍ معـينٍ للظاهرة، يُقدِّم المعلِّم المفهوم المراد إكسابه للمتعلِّمين، ويُبرِزه لهم، ويُبصِرهم بخطأ المفهوم السابق لديهم، ليَعُون ذلك أو يعبِّرون عنه صراحة.

وبذلك يكون أمام المتعلِّمين نوعان من المفاهيم: أحدهما فشل في تفسير المواقف التعليميـة، والآخر استطاع تفسير هذه المواقف التي عجزت تصوراته السابقة عن تفسيرها.

٤) **مواءمة المفهوم:** تعني استبدال أنماط الفهم الجديدة بالمفاهيم السـابقة الموجـودة لـدى المتعلِّمين من خلال إيجاد حالة من عدم الرضا تجاه المفاهيم والتصورات الموجودة لديهم، ويجري ذلك من خلال بيان فشل هذه المفاهيم والتصورات في تفسير الظواهر المرتبطة بها بطريقة عملية وعلمية، ومن خلال توضيح فوائد المفهوم الجديد للمتعلِّمين، وتكليفهم إظهار علاقة المفهوم العلمـي الجديد السليم بغيره من المعلومات المُتضمَّنَة في البنية المعرفية لديهم.

٥) **امتداد المفهوم:** تعني إيجاد المواقف التي تُظهِر معقولية المفاهيم الجديدة؛ أي ربط المفهوم الجديد المراد تعليمه للمتعلِّمين بأكبر عدد من الخبرات اليومية من خلال توجيه المعلِّم المتعلِّمين نحو تطبيق المفهوم الجديد في حلِّ المشكلات، وفي تفسير عدد من المواقف الجديدة والظواهر الطبيعية التي تُبيِّن فعالية المفهوم وثراءه، أو من خلال تعريض المتعلِّمين لمواقف تتطلب الدفاع عن هـذا المفهوم.

٦) **الإثراء أو التعميق:** يطلب المعلِّم من المتعلِّمين في هذه المرحلة استنتاج المزيد من الأسئلة عن المفاهيم الجديدة لضمان قبولهم وتبنيهم لها (عبد السلام، ٢٠٠٢، ١٦٣-١٦٤؛ زيتون، ٢٠٠٧، ٤٩٩).

٢-٥- أدوار المعلِّم والمتعلِّم في تدريس استراتيجية بوسنر

يرتكز تنفيذ استراتيجية بوسنر على الدور النشط لكلٍّ من المعلِّم والمتعلِّم، الركنين الأساسيين لتنفيذ أي استراتيجية تدريسية، وقد تختلف هذه الأدوار وتزيد وتنقص في هذه الاستراتيجية بناءً على طبيعة الدرس موضوع البحث، ووَفْق ما يخطِّطه المعلِّم لتنفيذ هذه الاستراتيجية، ويُمكِن إجمال هذه الأدوار الخاصة بكلٍّ من المعلِّم والمتعلِّم بالآتي:

٢-٥-١- أدوار المعلِّم في استراتيجية بوسنر

يرى بوسنر وزملاؤه أنَّ دور المعلِّم في التغيير المفاهيمي يتمثَّل بالدورَين الرئيسَين الآتيين:

١) أنْ يتخذ المعلِّم موقف الخصم المنطقي، وليس خصماً للمتعلِّمين؛ بل خصمٌ للأخطاء في الفهم والتفكير.

٢) أن يُمارِس المعلِّم دور نموذج المفكِّر العلمي، ومن مظاهر هذا النموذج: السعي الدائم نحو اكتشاف اتساق المعتقدات والنظريات وبيان الدلائل التجريبية، والشك في النظريات، وتقدير الاختلافات في النتائج، والبحث فيما إذا كانت هذه الاختلافات تتفق مع النظرية أو لا (الخليلي، ١٩٩٦، ٤٣٩).

بما أنَّ استراتيجية بوسنر تستند إلى النظرية البنائية، فإنَّ أدوار المعلِّم في استراتيجية بوسنر تتعدد من وجهة المنظور البنائي، ومن أهم هذه الأدوار أنَّه:

١) مُخطِّطٌ لدروسه تخطيطاً جيداً ومنطقياً.

٢) مُساعِدٌ للمتعلِّمين على الانتباه إلى المعلومات، وإيجاد العلاقات والترابطات فيما بينها، وترميزها وتحويلها إلى الذاكرة طويلة المدى.

٣) مُشجِعٌ للمتعلِّمين على رؤية الفشل كفرصة للتعلُّم.

٤) يرتقي بالمتعلِّمين إلى مستويات التعلُّم المعرفية العليا.

٥) مُشجِعٌ للمتعلِّمين على التعبير عن أفكارهم، والتفكُّر فيما يستخدمونه من استراتيجيات.

٦) يُصمِّمُ درسه وَفْق نقاط أساسية، ومن ثَمَّ يبني التتابع التدريسي الملائم الذي يُحقِق الشروط اللازمة للنتاج التعليمي المرغوب فيه، ويُوجِد مجالاً لعدم الاتساق أو التنافر في عرض المادة التعليمية بما يسمح للمتعلِّمين باكتشاف هذا التنافر وسببه، فيُغيِّر من مفاهيمهم أو بنيتهم المعرفية، وبذلك يتحقق التعلُّم بالمواءمة أو بالتعديل.

٧) يَستكشِف فهم متعلِّميه للمفاهيم المختلفة قَبْل السماح لهم بمناقشتها.

٨) يُميِّزُ بين استراتيجيات الخبير وبين استراتيجيات المبتدئ، ويعرِف متى وكيف يدرِّسها للمتعلِّمين (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣، ١٤٣-١٤٥).

٢-٥-٢- أدوار المتعلِّم في استراتيجية بوسنر

تتعدد أدوار المتعلِّم وَفْقَ استراتيجية بوسنر؛ إذ تُركِّز هذه الاستراتيجية على كيفية التعلُّم المُشجِّع على استقلالية المتعلِّم، وتنظر إلى المتعلِّم ككائن حيٍّ له إرادة وغرض وغاية، وتُشجِّع الاستقصاء والتحري وأنشطة تشغيل اليدين والفكر معاً، وتدعم التعلم التعاوني، وتُركِّز على معتقدات المتعلِّم واتجاهاته ومعارفه السابقة، وتُزوِّده بالفرص الكافية لبناء المعارف الجديدة وفهم المعاني من خلال أنشطة التعلُّم الحقيقية، ولتحقيق ذلك كلّه يُطلَب من المتعلِّم دور مميز في أثناء العملية التعليمية التعلُّمية، وقد بيَّن فيليبس *Philips* هذه الأدوار بالآتي:

١) **المُتعلِّم الفعَّال والنشط:** إذ يقوم المتعلِّم بدور فعَّال ونشط في أثناء عملية التعلُّم ليكسب المعرفة ويفهمها معتمداً على ذاته؛ إذ يُناقِش، ويُحاوِر، ويَضع الفرضيات، ويستقصي ويبحث ويُناظِر، ويأخذ وجهات النظر المختلفة، بدلاً من الاستقبال السلبي للمعلومات عن طريق الاستماع أو القراءة أو أداء التدريبات الروتينية.

٢)**المُتعلِّم الاجتماعي:** لا يبدأ المتعلِّم بناء المعرفة بشكلٍ فردي فحسب؛ وإنَّما بشكلٍ اجتماعي ضمن مجموعة من الأقران في أثناء عملية التعلُّم، فيتبادل معهم المعلومات والأفكار والمناقشات، ويتجادل مع الآخرين ويُحاوِرهم حتى يصل مع أفراد مجموعته إلى حلولٍ لها وإثباتاتٍ لصحتها.

٣)**المُتعلِّم المُبدِع:** يُعيد المتعلِّم بناء المعرفة والفهم؛ إذ يحتاج إلى مهارات الإبداع لإعادة تكوين المعرفة واكتشاف المبادئ والنظريات، فتجارب المتعلِّمين تُبيِّن فهماً قوياً عن بنية الأشياء (Philips, 1995, 6).

إنَّ الدور الرئيس للمتعلِّم في ظل النظرية البنائية هو الدور النشط، وقد يصاحب هذا الدور في أثناء التعلُّم الدور الاجتماعي أو الإبداعي، وقد لا يرتبط بهما أو بأحدهما مطلقاً (زيتون، ٢٠٠٧، ٥٦-٥٧).

ويُبيِّن زيتون وزيتون أنَّ أدوار المتعلِّم وَفْق استراتيجيات النظرية البنائية- ومنها استراتيجية بوسنر- تتمثَّل بالآتي:

١) يبدأ المتعلِّم كمبتدئ وينتهي كخبير من خلال استخدامه استراتيجيات تعليمية، وقدرته على التحكم بتعلمه.

٢) يتفاعل مع كلِّ موقف تعليمي بصورة إيجابية.

٣) تكون لديه القدرة على التوجيه الذاتي والتقويم الذاتي (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣، ١٤٥).

٢-٦- ميِّزات استراتيجية بوسنر وعيوبها

٢-٦-١- ميِّزات استراتيجية بوسنر

تمتاز استراتيجية بوسنر من غيرها من الاستراتيجيات بمساعدتها المتعلِّمين على أمور عـدة، منها:

١) يُصبِح المتعلِّمون أكثر وعياً بآرائهم وبأفكارهم وبمفاهيمهم الخاصة، وأكثر معرفة بأساليب مواجهتها علمياً ومنطقياً.

٢) تجعل المتعلِّمين منشغلين بنشاط؛ إذ إنَّهم يتعلمون المحادثة والمناقشة والمشـاركة بـآرائهم وبأفكارهم من خلال التوقع والتنبؤ بالنواتج، والاستماع من بعضهم بعضاً، ويتعلمون التعبير شفوياً وكتابياً عمَّا جرى ويجري تعلُّمه.

٣) تُساعِد المتعلِّمين على مراجعة نموذجاتهم وتصوراتهم العقلية حول كيفية عمـل الأشـياء، وربط مجالات حياتهم اليومية بما يتعلمونه داخل الصف.

٤) تُشجِع المتعلِّمين على استمرار التفكير في القضايا خارج الصف، والبحث عن أمثلة أخرى، وتطبيق المفهوم الجديد على مواقف تعليمية تعلُّمية جديدة (زيتون، ٢٠٠٧، ٤٩٨).

يُضاف إلى ذلك- من وجهة نظر الباحث- أنَّ من أبرز ميِّزات استراتيجية بوسنر الآتي:

١) سهولة استخدامها وتنظيمها.

٢) مرونة خطوات تنفيذها وإجراءاتها.

٣) تنميتها المهارات الحياتية لدى المتعلِّمين من خلال التزامهم آداب الحوار، وتقبُّـل الـرأي الآخر، وتقبُّل المفاهيم الجديدة.

٤) تنميتها مهارات التفكير الناقد لدى المتعلِّمين.

٥) إمكانية تطبيقها في مختلف المواد والمراحل الدراسية؛ بخاصة في مرحلة التعليم الثانوي.

٦) جعلها المتعلِّم يَعِي ما يكسبه من مفاهيم وحقائق من خلال مساعدته على البحث والاستقصاء العلمي عن الحقائق والمفاهيم، والتحقق من صحتها.

٧) مساعدتها المعلِّم على إحداث التغيير المفاهيمي عند المتعلِّمين لاعتمادها علـى اسـتخدام المنطق العلمي والتطبيق العملي الواقعي لهذه المفاهيم، واعتمادها على نشاط المتعلِّمين في اكتشاف المفهوم الصحيح السليم؛ وبالتالي يسهل على المتعلِّمين تبني المفهوم الجديد.

٢-٦-٢- عيوب استراتيجية بوسنر ونقاط ضعفها

بالرغم من ميِّزات استراتيجية بوسنر الجيدة؛ فإن الباحث يرى أنَّها لا تخلو من بعض العيوب ونقاط الضعف، منها:

١) يصعب استخدامها في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى)؛ كون تلاميذ هذه المرحلة لا يملكون معارف سابقة كثيرة عن المفاهيم التي يتلقونها؛ بل هم في هذه المرحلة يكسبون المفـــاهيم الجديدة، إلا أنَّ هذا الأمر لا يمنع من إمكانية استخدام استراتيجية بوسنر في هذه المرحلة لتغييـــر المفاهيم الخاطئة التي علقت بعقولهم منذ الصغر.

٢) قد تستغرق وقتاً طويلاً في تنفيذها؛ من خلال بيان المفهوم الخاطئ والمفهـــوم الصـــحيح، والمقارنة بينهما، وتطبيقهما واقعياً، والبحث عن الأدلة والبراهين عليهما، وغيرها من الخطـــوات، لذلك يُمكِن أن يمتد الدرس الواحد إلى حصتين دراسيتين أو أكثر.

٣) قد يسبب استخدام استراتيجية بوسنر الملل عند بعض المتعلِّمين؛ بخاصة الذين يمتلكـــون تصوراً صحيحاً عن المفهوم المراد تغييره، وبالتالي فهم لا يحتاجون إلى هذا التغيير المفاهيمي.

ويُمكِن تجاوز هذه السلبية من خلال تفاعل المتعلِّمين الذين يمتلكون تصـــوراً صـــحيحاً عـــن المفهوم المراد تغييره، مع زملائهم الآخرين الذين يمتلكون فهماً خاطئاً عن المفهوم بالحوار معهـــم، وإيراد الأدلة والشواهد عن هذه المفاهيم، بحيث يُمارِسون دور المعلِّم الخصم المنطقي مع المعلِّم أو دونه.

٢-٧- بعض استراتيجيات التغيير المفاهيمي المرتكزة على استراتيجية بوسنر

اقترح عدد من التربويين بعض الاستراتيجيات التدريسية التي تُحقِق التغيير المفاهيمي عنـــد المتعلِّمين استناداً إلى استراتيجية بوسنر في التغيير المفاهيمي، منها:

٢-٧-١- استراتيجية روث وأندرسون وسمث *Roth, Anderson, & Smith*

تقترح هذه الاستراتيجية خمس خطوات للتدريس تؤدي إلى حدوث التغيير المفاهيمي، هي:

١) استنباط التصورات الخاطئة عند المتعلِّمين.

٢) التركيز على التفسيرات والشرح.

٣) التحقق بعد استجابات المتعلِّمين.

٤) التوازن بين المناقشات المفتوحة وبين المناقشات المقيَّدة النهاية.

٥) تزويد المتعلِّمين بالتدريب والممارسة والتطبيق.

٢-٧-٢- منحى النصوص المتضاربة

طوَّر ألفرمان وهايند *Alverman & Hynd* منحى النصوص المتضاربة بالاعتماد على نموذج بوسنر، وعرَّفا النصوص المتضاربة بأنَّها: النصوص التي تُبيِّن التعارض بين الفهم الخاطئ وبين الفهم العلمي السليم.

٢-٧-٣- استراتيجية روميلهات ونورمانس *Rumelhart & Normans*

اقترح روميلهات ونورمانس استراتيجية للتغيير المفاهيمي وَفْق الخطوات الآتية:

١) **التراكم:** يُزوَّد فيها المتعلِّمون بالمعلومات الصحيحة عن المفهوم المراد دراسته.

٢) **إعادة التركيب:** يُعاد فيها ترتيب أفكار المتعلِّمين بطريقة جديدة لاكتشاف العلاقة بينها.

٣) **التوليف أو الضبط:** يُتوصَّل فيها إلى الاستنتاج الناتج من تفاعل أفكار المتعلِّمين السابقة مع معلوماتهم الجديدة.

٢-٧-٤- استراتيجية ويست وباينز *west & pines*

طوَّر ويست وباينز استراتيجية للتغيير المفاهيمي من خلال تطوير استراتيجية بوسنر، وَفْق المراحل الثلاث الآتية:

١) **مرحلة الإدراك:** تتمثل هذه المرحلة في إدراك المتعلِّم بأنَّ لديه فهماً خاطئاً لظاهرة ما.

٢) **مرحلة عدم الاتزان:** يجري فيها مقارنة المفهوم الجديد مع المفهوم الخاطئ، بسبب تعارض المفهومين، وما يترتب عليه من خلاف.

٣) **مرحلة إعادة الصياغة:** من خلال تشكيل البنية الجديدة السليمة للمفاهيم، والتخلص من المفاهيم القديمة الخاطئة.

٢-٧-٥- استراتيجية ستوفلت وستودارت *Stofflett & Stoddart*

تتكون هذه الاستراتيجية من خمس خطوات لإحداث التغيير المفاهيمي عند المتعلِّمين، هي:

١) **تشخيص التصورات الخاطئة من خلال التقويم القَبْلي:** يجري ذلك بداية كل حصة لتحديد إطار الجلسة، وتنشيط الفهم القبلي للمتعلِّمين، وتسمح هذه الخطوة للمعلِّم التركيز على التعلِّيم، وتسهل حدوث عدم الرضا لدى المتعلِّمين عن تصوراتهم الخاطئة في أثناء الدرس.

٢) **استخدام طرائق الاكتشاف الموجَّه لاستقصاء الظاهرة:** في هذه المرحلة يزوِّد المعلِّم المتعلِّمين بالمواد اللازمة للاستقصاء، ويُركِّز على الأسئلة التي تُتيح للمتعلِّمين ملاحظة الظاهرة باستخدام الخبرات التي تُوضِّح المفاهيم الجزئية، وتُعطيهم الخبرات المعاكسة لنظرياتهم الساذجة، ومن خلال التجريب تُصبِح هذه المفاهيم واضحة ومفهومة لديهم.

٣) **مناقشة نتائج التجارب:** تقود هذه المرحلة المتعلِّمين إلى التفسيرات العلمية المقبولة للمفهوم من خلال الأسئلة السقراطية، وتسمح هذه الخطوة بتنمية التصورات الجديدة لدى المتعلِّمين، وتجعل المفهوم مقبولاً عندهم.

٤) **تسهيل تطوير عدم الرضا عن التصورات الموجودة من قبل:** إذ تُقارَن التصورات الجديدة التي جرى تنميتها في (الخطوة الثالثة) بالأفكار الأصلية من العصف الذهني التي جرى تحديدها في (الخطوة الأولى)، ويسأل المعلِّم المتعلِّمين عمَّا إذا كانت كلُّ فكرة قُدِّمت في الخطوة الأولى ما تــزال مقبولة.

ويُعبِّر المتعلِّمون بكلماتهم الخاصة عمَّا إذا كانوا ما يزالون يعتقدون بأفكارهم الأصلية، ويشرحون أسبابهم في التجارب السابقة وفي المناقشة فيما إذا احتفظوا بالتصورات الخاطئـــة، ويقــود المعلِّــم المتعلِّمين إلى الأسئلة ويتحدى تفكيرهم، ويُمكِن للمعلِّم عند الضرورة العودة مرة ثانية إلى الخطــوة (الثانية أو الثالثة) لإعطائهم خبرات معاكسة إضافية، وعندها يكون المتعلِّمون قادرين على التمييز بين الأفكار العلمية المقبولة وبين النظريات البسيطة، وينتقل المعلِّم إلى الخطوة النهائية.

٥) **إعطاء المتعلِّمين الفرصة لتنمية المفاهيم الجديدة التي كسبوها وإثرائها:** من خلال تطبيق المفاهيم الجديدة باستخدام أمثلة من العالم الواقعي، ويطلب المعلِّم من المتعلِّمين إعطـــاء أمثلـــة عـــن الظواهر التي تحدث في حياتهم الخاصة، وشرح المفهوم في السياق (البياري، ٢٠١٢، ٤٣-٤٥).

٣- استراتيجية سوشمان (Suchman Strategy)

يتناول هذا المحور نشأة استراتيجية سوشمان ومفهومها، وأهدافها، وافتراضـــاتها، وخطـــوات تدريسها، وشروط تطبيقها، وصور تطبيقها، وأدوار المعلِّم والمتعلِّم فيها، وميِّزاتها وسلبياتها ونقاط ضعفها، وصعوبات استخدامها.

٣-١- نشأة استراتيجية سوشمان ومفهومها

تُعدُّ استراتيجية سوشمان من أوائل الاســـتراتيجيات والطرائـــق والنموذجـــات الاستقصـــائية وأشهرها، وهي استراتيجية ممتعة لتنمية التفكير العلمي والاستقصاء لـــدى المتعلِّمـــين، ابتكرهـــا التربوي ريتشارد سوشمان *Richard Suchman* في عام (١٩٦٢م)، بهـــدف تعلـــيم المتعلِّمـــين عمليات البحث والتقصي العلمي عن الظواهر، وممارسة إجراءات شبيهة إلى حدٍ ما بـــالإجراءات التي يستخدمها العلماء في الحصول على المعرفة وتنظيمها، وتوليد المبادئ والنظريات؛ "فـــالمتعلِّم يؤدي دور العالم الصغير الذي يَعْرِضُ تجربته أمام بقية المتعلِّمين، فيقومـــون باستقصـــاء فكرتـــه والبحث عن تفسير علمي للظاهرة التي تعرضها التجربة عن طريق سلسلة من أسئلة إجابتها (نعم أو لا) يطرحها المتعلِّمون على المتعلِّم صاحب التجربة بهدف الوصول إلى تفسيرٍ دقيقٍ للظاهرة" (أمبو

سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩، ٢١٥)، فاستراتيجية سوشمان تُنمِّي لدى المتعلِّمين المهارات الإدراكيـة في البحث، ومعالجة المعلومات، وتعرف مصطلحات المنطق، وتعرف السببية التي تُمكِّن المتعلِّمين من الاستقصاء بطريقةٍ مرنةٍ ومنتجةٍ، وتُعطيه مدخلاً جديداً للتعلُّم، فيتمكن من بناء المصطلحات من خلال تحليل الأحداث المترابطة، واكتشاف الصلة بين المتغيِّرات، والاستفادة من مصـدرين مـن مصادر الدوافع الذاتية، هما: الجزاء الناتج من الخبرة الإيجابية في الكشف، والإثارة الكامنـة فـي البحث المرن في أثناء معالجة المعلومات (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩، ١٥٥).

وتُشجِع استراتيجية سوشمان المتعلِّمين على التفكير؛ إذ تُطلِق الطاقات الكامنة عندهم في جـو من الحرية والأمان يسمح بظهور الآراء والأفكار كلها؛ إذ يكون المتعلِّمون في قِمّة التفاعـل مـع الموقف، فهي تنمي مهارات التفكير العامة لديهم، ومنها مهارات التفكير الناقد من خـلال جمعهـا مهارات الاستقراء ومهارات الاستنتاج، مما يجعل المتعلِّمين نشيطين وفاعلين في حلِّ المشـكلات التي تعترضهم، فهذه الاستراتيجية تعتمد وجود أحداث متناقضة ومتضاربة فـي ذهـن المتعلِّمـين لتساعدهم على تطبيقها، وتقوم فكرتها على اختلاف التناقض عما هو متوقعٌ حدوثُه بشكلٍ طبيعـي، لذا فإنَّ هذه الاستراتيجية في الاستقصاء تُستخدَم في مساعدة المتعلِّمين على تطوير نظريات تُمثِّـل أفضل التفسيرات للأحداث المتناقضة التي يشاهدونها (الشعيلي، ٢٠٠٥، ١١٠).

٣-٢- أهداف استراتيجية سوشمان

"تُحقِّق استراتيجية سوشمان عدداً من الأهداف عند المتعلِّمين، منها:

١) **تنمية قدراتهم على حلِّ المشكلات:** فالمعلِّم أو المتعلِّم يَعرِض مشكلة تحتاج إلى حلٍّ، ويقوم المتعلِّمون بالبحث عن حلولٍ لها من خلال تجريب المسارات الممكنة كلها للوصول إلـى الحـلِّ، ويبدؤون طرح أسئلة إجابتها (نعم أو لا) على أمل أن يقودهم أحدها إلى طريقٍ واضحٍ يفـك لغـز المشكلة.

٢) **تجعلهم يمارسون دور العالم الصغير:** إذ يقوم المتعلِّم بعـرض تجربتـه علـى جمهـور المتعلِّمين، فيكون هو الخبير الذي يَعرِض اكتشافه، وهم يحاولون استدراجه ليبوح بالأسرار التـي يحملها، وتُمارِس مجموعة الزملاء دور العالم أيضاً؛ إذ يعملون علـى صـياغة أسـئلة مرتبطـة بالظاهرة للوصول إلى تفسيرٍ لها.

٣) **تنمية قدراتهم على التساؤل:** إذ تُتيح استراتيجية سوشمان فرصة أمام المتعلِّمين للتساؤل مراراً وتكراراً بغية الوصول إلى تفسير الظاهرة المعروضة عليهم.

٤) **تنمية قدراتهم على صياغة الفرضيات:** إذ يطرح المتعلِّمون من خلال أسئلتهم فرضـيات متنوعة للظاهرة الماثلة أمامهم، ومن ثَمَّ يتأكدون من صحتها عندما يطرحون الأسئلة على زميلهم أو معلِّمهم الذي يعرض التجربة.

٥) تنمية مهاراتهم في طرح الأسئلة السابرة: إذ تحتاج مهارة طرح الأسئلة السابرة إلى مستوى عالٍ من الذكاء والفطنة، ويجري التدرج في صياغتها وطرحها بصورةٍ تؤدي في نهاية المطاف إلى التفسير الصحيح للظاهرة أو إلى حلٍّ للمشكلة.

٦) تنمية الفضول العلمي عندهم: إنَّ التجربة بما تحمله من أحداث متناقضة مع ما عايشه المتعلِّم مسبقاً، والرغبة في الوصول إلى تفسيرٍ لهذه الظاهرة، والعِلمُ بأنَّ الزميل العارض للتجربة لديه عِلم بهذا التفسير، كلها عوامل تبدأ معها عقول المتعلِّمين بالحيرة والبحث عمَّا يُشبِع فضولها.

٧) تُعطيهم التشويق والمتعة في التعلُّم: إنَّ إعطاء المبادرة للمتعلِّمين لإدارة تعلُّمهم بأنفسهم يُضفي على الموقف التعليمي جواً من المتعة، ويؤدي بحثهم عن تفسير الحدث المتناقض إلى إثارة التشويق لديهم.

٨) تنمية التفكير العلمي عندهم: إنَّ صياغة الفرضيات، واختبارها، والتمرس على عملية التساؤل، والبحث عن تفسير الظاهرة المعروضة، وملاحظة التغييرات التي تحصل في التجربة، كلها عناصر أساسية في التفكير العلمي لجمهور المتعلِّمين، كما يمارس المتعلِّم مصمِّم التجربة عمليات أساسية ضمن التفكير العلمي، منها: تحديد المشكلة، وتصميم التجربة، وضبط المتغيِّرات، والتجريب، وغيرها من العمليات والمهارات.

٩) تنمية الذكاءات المتعددة عندهم: إذ تُنمِّي هذه الاستراتيجية لدى المتعلِّمين أنواعاً متعددة من الذكاءات، منها:

أ) الذكاء الطبيعي: إذ يقوم المتعلِّم بالتعامل مع عناصر من الطبيعة في عملية الاستقصاء، كالنباتات والحيوانات والخامات الطبيعية.

ب) الذكاء اللغوي: من خلال قيام المتعلِّمين بصياغة الأسئلة السابرة التي تقودهم إلى الوصول لتفسير الظاهرة علمياً.

ج) الذكاء الشخصي: يتمثل في تصميم التجربة؛ إذ يحاكي المتعلِّم العلماءَ عندما يُصمِّمون تجارب لاستقصاء العالَم الطبيعي.

د) الذكاء الحركي/ الجسدي: يكون عند تركيب الأجهزة، وأداء التجربة أمام المتعلِّمين، والمهارات المعملية اليدوية.

ه) الذكاء المنطقي/ الرياضي: من خلال ممارسة المتعلِّمين عمليات العِلم والتفكير في الأسئلة السابرة الملائمة التي تؤدي إلى تفسيرٍ دقيق للظاهرة.

و) الذكاء البصري/ المكاني: من خلال تعامل المتعلِّمين مع مواد حقيقية بألوانها وبأحجامها الطبيعية" (أمبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩، ٢١٥-٢١٩).

٣-٣- افتراضات التعليم الاستقصائي لاستراتيجية سوشمان

يقوم التعليم الاستقصائي لاستراتيجية سوشمان على مجموعة افتراضات أساسية تتناول طبيعة الفرد كمتعلِّم، وتُحقِّق مجموعة من الأهداف من خلال التركيز على إجراءات تعليمية- تعلُّمية معينة، "من هذه الافتراضات:

١) يؤمن سوشمان بمفهوم التعلُّم الذاتي.

٢) يرى سوشمان أنَّ المتعلِّمين توّاقون بطبيعتهم إلى التطور، مدفوعون في معظم نشاطاتهم بحبهم الاستطلاع وبرغبتهم في الاكتشاف.

٣) يعتقد سوشمان بإمكانية تطوير حب الاستطلاع والتساؤل لدى المتعلِّمين بطريقة مباشرة.

٤) يرى سوشمان أنَّ التسامح حيال غموض بعض الظواهر الطبيعية، ينطبق أيضاً على التسامح حيال الظواهر الاجتماعية، وعمليات التفاعل الاجتماعي.

٥) لا تقتصر افتراضات سوشمان على وصف الجانب المعرفي أو الدافعي للمتعلِّمين؛ بل تصف الجانب العاطفي أيضاً" (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩، ١٥٤).

ويُلخِّص سوشمان نظريته الاستقصائية بالآتي:

١) يستاء الأفراد طبيعياً عند مواجهتهم موقفاً مُشْكِلاً ومُحيِّراً.

٢) يستطيع الأفراد إدراك أفكارهم، كما يستطيعون زيادة وعيهم بها، ويكسبون القدرة على تحليل استراتيجياتهم التفكيرية.

٣) يُمكِن تعلُّم استراتيجيات تفكيرية جديدة تعلُّماً مباشراً؛ بالإضافة إلى الاستراتيجيات الموجودة لديهم.

٤) يُثرِي الاستقصاء التعاوني التفكيرَ لدى المتعلِّمين، ويُساعِدهم على كسب اتجاه مفادُهُ: إنَّ المعرفة خاضعة للتجريب بطبيعتها، وإنَّ التفسيرات البديلة وجهات نظر الآخرين هي موضع تقدير (قلادة، ١٩٩٨، ٢٢٤؛ مرعي والحيلة، ٢٠٠٩، ١٥٤).

٣-٤- خطوات ومراحل تدريس استراتيجية سوشمان

٣-٤-١- خطوات تدريس استراتيجية سوشمان

تقوم استراتيجية سوشمان على تقديم عرض متناقض أو مُشْكِل أو غير متوقع يستثير دهشة المتعلِّمين ورغبتهم في المعرفة، ومن ثَمَّ يجري حوار مفتوح بين المتعلِّمين وبين المعلِّم حول طبيعة الظاهرة موضوع البحث من خلال أسئلة إجابتها (نعم أو لا) يطرحها المتعلِّمون على المعلِّم، ويدلي المعلِّم لهم إجابات محددة؛ لذلك ينبغي للمعلِّم أن يوجه الحوار على نحو يُسهِّل على المتعلِّمين إنتاج الحقائق والمفاهيم والعلاقات والمبادئ والنظريات.

وتتكون استراتيجية سوشمان من خمس خطوات أساسية، هي:

١) **تقديم الوضع المُشْكِل:** يعرض المعلِّم المشكلة أو الظاهرة المراد بحثها بأشكال متعددة، منها تقديم أحداث أو معلومات متناقضة مع أفكار المتعلِّمين ومعلوماتهم، أو تقديم معلومات لا تنسجم مع الحس أو المنطق العام، أو تقديم مواقف مفتوحة دون تحديد نهايات لها، أو تقديم أسئلة بحثية متشعبة، بهدف إثارة المتعلِّمين ليطرحوا الأسئلة ويُفكِّروا فيما شاهدوه أو سمعوه من تناقض سبَّب لديهم عدم التوازن العقلي.

ويُبيِّن المعلِّم للمتعلِّمين في هذه الخطوة إجراءات الاستقصاء الواجب اتباعها في البحث عن حلٍّ للمشكلة أو الظاهرة- موضوع البحث- من خلال تحديد أهداف التعليم، ونمط الأسئلة الواجب طرحها وتداولها -أسئلة تتطلب الإجابة عنها بنعم أو بلا-، ويقوم المعلِّم بإعداد مشكلات تُناسِب مستوى المتعلِّمين وخصائصهم.

٢) **جمع المعلومات:** يقوم المتعلِّمون في هذه الخطوة بجمع المعلومات التي ستساعدهم على تفسير الأحداث المتناقضة من خلال إلقاء أسئلة على المعلِّم يجيب عنها بـ (نعم أو لا)؛ لذلك ينبغي للمعلِّم أن يستثير أكبر قدر ممكن من الأسئلة، ليوفر للمتعلِّمين قدراً كافياً من المعلومات التي تُمكِّنهم من الوصول إلى الحلِّ المناسب، وقد يطلب المعلِّم من المتعلِّمين جمع بعض المعلومات من خلال الرجوع إلى بعض الكتب أو إلى المصادر الإلكترونية أو إلى التجريب، وتهدف هذه الخطوة إلى تكوين فرضيات أوَّلية تحتمل الصواب أو الخطأ.

٣) **التحقق من صحة المعلومات:** يُناقِش المتعلِّمون في هذه الخطوة الأفكار والفرضيات الأوَّلية التي توصلوا إليها ويُقارِنوها من خلال تحديد المتغيِّرات المرتبطة بها، وافتراض العلاقات السببية لها واختبارها، ويزود المعلِّم المتعلِّمين بالحقائق وبالمفاهيم التي تساعدهم على التحقق من صحة الافتراضات وعدم تناقضها.

٤) **التفسير:** يُنظِّم المتعلِّمون في هذه الخطوة البيانات التي جمعوها، ويحاولون تفسير تناقضها، والوصول إلى تفسير للموقف المشكل أو المتناقض، وتأخذ هذه التفسيرات نمط النظرية العلمية، فتُرَدُّ الفرضيات الخاطئة وتُقبَلُ الفرضيات الصحيحة التي تُمثِّل تفسير التناقض، لذلك ينبغي للمعلِّم مساعدة المتعلِّمين على الاستفادة من المعلومات جميعها، ويُبيِّنُ لهم أصول الاستدلال المنطقي، وكيف تنبثق النتائج من مقدمات معينة، ويجعلهم قادرين على التمييز بين العلاقات السببية وبين العلاقات الارتباطية.

٥) **تقويم العملية الاستقصائية:** يُحلِّل المتعلِّمون في هذه الخطوة خطوات الاستقصاء جميعها، ويتعرفون جوانب القوة ويُعزِزونها، ويتعرفون جوانب الضعف ويُعالِجونها، ويقترحون أوجه التحسين والتطوير لحلِّ المشكلة، ويطرحون أمثلة جديدة للتحقق من حصول الفهم الصحيح عندهم،

واستخدامها في مواقف جديدة مشابهة ما أمكن ذلك؛ لذا ينبغي للمعلِّم تزويد المتعلِّمين بالمهارات العقلية الضرورية لهم، كتمييز العناصر الأساسية لعملية الاستقصاء من غيرها، واعتماد معلومات حقيقية عند إصدار الأحكام، واستخدام المحكات والمعايير المناسبة (النجدي، ٢٠٠٣، ٢٢٨؛ زيتون، ٢٠٠٧، ٣٨٦-٣٨٨؛ مرعي والحيلة، ٢٠٠٩، ١٥٤).

٣-٤-٢- مراحل تدريس استراتيجية سوشمان

تُنفَّذ الخطوات الخمس السابقة لنموذج سوشمان الاستقصائي داخل الصف الدراسي وَفْق ثلاث مراحل أساسية، هي:

المرحلة الأولى: تخطيط أنشطة البحث والاستقصاء:

يُخطَّط لهذه المرحلة وَفْق الآتي:

١) **تحديد الأهداف:** تُفيد هذه الخطوة في تحديد الأنشطة البحثية المناسبة لتحقيق الأهداف والوصول إلى حلٍ سليمٍ للمشكلة.

٢) **إعداد المشكلة:** ينبغي للمعلِّم عند إعداد المشكلة مراعاة الآتي:

- أن يفرض الحدث مشكلة تتطلب التوضيح والتفسير.
- أن تتناسب المشكلة مع مستوى قدرات المتعلِّمين.
- أن يكون الحدث الباعث للمشكلة مثيراً ودافعاً للمتعلِّمين نحو حب الاستطلاع والاستقصاء.
- أن يُمثِّل الحدث مشكلة معينة لا متشعبة إلى عدد من المشكلات الأخرى.

٣) **إعداد البيئة التعليمية لعرض الحدث المشكل.**

المرحلة الثانية: تنفيذ أنشطة الاستقصاء:

وتُنفَّذ أنشطة الاستقصاء وَفْق ثلاث خطوات، هي:

١) عرض المشكلة على المتعلِّمين.

٢) افتراض الفروض، وتجميع البيانات والمعلومات عن المشكلة.

٣) تقديم الأنشطة الختامية.

المرحلة الثالثة: تقويم أنشطة الاستقصاء:

تتضمن هذه المرحلة تقويم تحصيل المتعلِّمين، وقياس المهارات العقلية التي جرى تنميتها لديهم (Reat & Jensen, 2002, 43-47).

٣-٥- شروط تطبيق استراتيجية سوشمان

ذكر سوشمان بعض الشروط التي ينبغي مراعاتها لتطبيق استراتيجيته، وهذه الشروط هي:

١) اختيار حدث متناقض أو ظاهرة تستثير اهتمامات المتعلِّمين وتتحدى تفكيرهم، وتدفعهم إلى التساؤل والبحث عن تعليلٍ وتفسيرٍ لها.

٢) يجب أن تكون الظاهرة المستهدفة بالتعليم أو بالتدريب على درجة من الأهمية والغموض، بحيث تستثير دهشة المتعلِّمين أو استغرابهم دون أن تظهر اللامبالاة عندهم.

٣) يجب أن تكون أسئلة المتعلِّمين من النوع الذي يُمكِن أن يجيب عنها المعلِّم بكلمة (نعم أو لا) بهدف جمع المعلومات.

٤) يجب أن يدور الحوار التعليمي على نحو يُمكِّن المتعلِّمين من تحديد حقائق الظاهرة موضوع البحث، وشروط حدوثها أو تغيرها، كما أنَّ تنظيم هذه الحقائق منطقياً يُسهِّل عمليات التفسير والضبط والتنبؤ.

٥) أن يُنفَّذ الحدث المتناقض باستخدام أدوات مألوفة بالنسبة إلى المتعلِّمين، أو باستخدام أدوات الحياة اليومية البسيطة.

٦) إتاحة الفرصة للمتعلِّمين لملاحظة الأحداث المتناقضة.

٧) أن يشتمل الحدث المتناقض على أمثلة تطبيقية في الواقع المعيش.

٨) أن يُظهِر المعلِّم حماساً عند تقديم الحدث المتناقض المُربِك لعقول المتعلِّمين، وأن يخلق جواً تفاعلياً تسوده المتعة والارتياح (الشعلي، ٢٠٠٥، ١١١-١١٢؛ مرعي والحيلة، ٢٠٠٩، ١٥٦-١٥٧).

٣-٦- صور تطبيق استراتيجية سوشمان

"يُمكِنُ تطبيق استراتيجية سوشمان وَفْق ثلاث صور، هي:

١) **الصورة الأولى:** التطبيق في غرفة الصف من خلال تقسيم المتعلِّمين إلى عارضين ومُستكشِفين، ومن ثَمَّ تتبادل الأدوار عند التطبيق على موضوع آخر، وهكذا.

٢) **الصورة الثانية:** التطبيق في احتفالية أو معرض عام للعلوم؛ إذ تقوم مجموعة من المتعلِّمين المتطوِّعين بدور العارضِين لتجارب مختلفة، المستكشفون هم زوَّار المعرض.

٣) **الصورة الثالثة:** يقوم المعلِّم بدور العارض، والمتعلِّمون هم المستكشفون، ويسألون المعلِّم أسئلة يُجيب عنها بـ (نعم أو لا) حتى يصلوا إلى التفسير الصحيح للحدث المتناقض أو الظاهرة المشكلة" (أمبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩، ٢٢١).

٣-٧- أدوار المعلِّم والمتعلِّم في استراتيجية سوشمان

٣-٧-١- أدوار المعلِّم في استراتيجية سوشمان

"يقوم المعلِّم في استراتيجية سوشمان بممارسة الأدوار الآتية:

١) المشاركة في طرح الأسئلة الموجهة نحو المشكلة أو الحدث المتناقض للفت نظر المتعلِّمين إلى المعلومات والحقائق عن حدوث الظاهرة المشكلة.

٢) توجيه أسئلة المتعلِّمين من خلال إجابته عنها بنعم أو بلا؛ وبالتالي لا يقوم بأيِّ تفسير أو توضيح للظاهرة موضوع البحث والاستقصاء.

٣) ضبط البيئة الصفية، وإدارة الحوار، والإشراف على عمليات التجريب والاختبار.

٤) المتابعة الدقيقة لأنماط التفكير وللمعلومات المرتبطة بالحادثة أو بالمشكلة، ومحاولة تقويم سلوك المتعلِّمين في أثناء إجراء محاولات الاستقصاء والاكتشاف" (عفانة والجيش، ٢٠٠٨، ٢٠١).

٣-٧-٢- أدوار المتعلِّم في استراتيجية سوشمان

"يقوم المتعلِّم في استراتيجية سوشمان بممارسة الأدوار الآتية:

١) المشاركة مع زملائه في طرح العديد من الأسئلة الاستقصائية.

٢) التعامل مع أساليب حلِّ المشكلات بأنواعها المختلفة، التي تُنمِّي قدراته الذكائية سواءً أكان ذلك من خلال المحسوسات المدركة أم من خلال التعامل مع الأرقام والرموز والمصطلحات الرياضية والعلمية وغيرها.

٣) المشاركة مع زملائه في التفاعل مع المؤسسات التعليمية الخارجية؛ بحيث يستطيع كلٌّ منهم تطوير تفكيره الذي يعتمد بصورة مباشرة على الواقع والتعامل الاجتماعي وعلاقاته المختلفة.

٤) المشاركة مع زملائه في صناعة القرارات" (عفانة والجيش، ٢٠٠٨، ٢٠١).

٣-٨- ميِّزات استراتيجية سوشمان وعيوبها وصعوبات استخدامها

٣-٨-١- ميِّزات استراتيجية سوشمان

تتمتع استراتيجية سوشمان بعدد من الميِّزات، من أهمها:

١) تنمية القدرات العقلية العليا والمعرفية لدى المتعلِّمين.

٢) تعزيز ثقة المتعلِّم بنفسه، واعتماده على ذاته، وتقوية شخصيته، وتنمية قدرته على التعامل مع الآخرين واتخاذ القرارات.

٣) تدريب المتعلِّمين على أصول البحث العلمي واستراتيجياته (من البحث عن المعلومات وجمعها، ومعرفة العلاقات بينها، واستخدام أدوات البحث العلمي، والوصول إلى النتائج وتفسيرها...).

٤) جعل المتعلِّمين قادرين على توقع الأحداث وتأملها وصياغة الفروض حولها.

٥) جعل المتعلِّمين قادرين على استثمار المعلومات المستقاة من البيئة المحلية (عفانة والجيش، ٢٠٠٨، ٢٠٥؛ أبو رومية، ٢٠١٢، ٤٦).

ويرى الباحث أنَّ من ميِّزات استراتيجية سوشمان أنَّها:

١) تجمع التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي معاً، وتعزز التفكير المنطقي عند المتعلِّمين.

٢) تزيد قدرة المتعلِّمين على إنتاج الأسئلة التي يتوصلون من خلالها إلى معرفة الحقائق والتَّثبُّت منها، يقول ابن جماعة (٧٣٣هـ) مُبيِّناً أهمية استخدام السؤال وآدابه عند المتعلِّم: "أن لا يستحيي [المتعلم] من سؤال ما أشكل عليه، وتفهم ما لم يتعقَّله، بتلطفٍ وحسن خطابٍ وأدبٍ وسؤالٍ... قال مجاهد [بن جبر] (١٠٣هـ): لا يتعلم العِلم مُستحٍ ولا مُستكبِرٌ... ولبعض العرب [بشار بن برد]:

وليس العمى طولُ السؤالِ وإنَّما تمام العمى طول السكوت على الجهل[(١)]

وكما لا ينبغي للطالب أن يستحيي من السؤال فكذلك لا يستحيي من قوله: لم أفهم، إذا سأله الشيخ، لأن ذلك يفوِّت عليه مصلحته العاجلة والآجلة.

أما العاجلة: فحفظ المسألة ومعرفتها واعتقاد الشيخ فيه الصدقَ والورع والرغبة، والآجلة: سلامته من الكذب والنفاق، واعتياده التحقيق، قال الخليلُ [بن أحمد الفراهيدي] (٧٨٦هـ): منزلة الجهل بين الحياء والأنفة" (ابن جماعة، ٢٠١٢، ١٢٠-١٢١).

٣) تساعد المتعلِّمين على البحث عن المعلومات باستقلالية بعيداً عن العواطف والرغبات، وتقبُّل الغموض، وتقبُّل النتائج.

٤) تساعد على تكوين المتعلِّم المعلِّم، من خلال قيام بعض الطلبة بدور العارض والخبير للتجربة، فيقوم مقام المعلِّم لأقرانه، وهو ما كان يتبعه التربويون الإسلاميون في إعطاء المتعلِّم الفرصة ليأخذ مكان المعلِّم في التدريس، يقول ابن جماعة مبيناً آداب المتعلِّم مع رفقته إذا مارس دور المعلِّم عليهم: "أن يُرغِّب بقية الطلبة في التحصيل، ويدلُّهم على مظانِّه، ويصرف عنهم الهموم المشغلة عنه، ويُهوِّن عليهم مؤنته، ويُذاكِرهم بما حصَّله من الفوائد والقواعد والغرائب وينصحهم في الدِّين، فبذلك يستنير قلبه ويزكو علمه، ومن بخل عليهم لم يَنْبُتْ علمه وإن نَبَتَ لم يُثمر، وقد جرَّب ذلك جماعة من السلف. ولا يفخر عليهم أو يُعجبُ بجودة ذهنه؛ بل يحمد الله تعالى على ذلك ويستزيده منه بدوام شكره" (ابن جماعة، ٢٠١٢، ١٢٤).

---

(١) ديوان بشار بن برد (ص٤٠٣)، وروايته في الديوان: "شفاء العمى" بدل: "وليس العمى"، و"دوام العمى" بدل: "تمام العمى".

٥) قابلة للاستخدام في مختلف المراحل والمواد الدراسية، وتراعي خصائص كلّ مرحلة ومادة دراسية؛ إذ يُمكِن تعديلها على نحو ينطبق فيه على أوضاع تعليمية– تعلُّمية تتلاءم مع طبيعة المادة الدراسية وخصائص المتعلِّمين.

٣–٨–٢– عيوب استراتيجية سوشمان

يرى الهويدي أنَّ من عيوب استراتيجية سوشمان الآتي:

١) تحتاج في أغلب الأحيان إلى وقت طويل لتحقيق الأهداف المرغوبة والمرجوة.

٢) ترتكز على الآراء المقترحة من المجموعة، وتُهمِل تعلُّم الفرد.

٣) سيطرة بعض المتعلِّمين على المجموعة؛ بخاصة الأذكياء منهم، وبالتالي قد تقلُّ مشاركة المتعلِّمين الأقل تحصيلاً علمياً.

٤) عدم صلاحية استخدامها مع مجموعة عدد أفرادها كبير؛ وبالتالي ربما تنعدم مشاركة بعض الأفراد.

٥) قد لا يُجيدها كثير من المعلِّمين؛ بخاصة الذين اعتادوا التدريس وَفْق الاستراتيجية الاعتيادية المُتَّبعة.

٦) قد تكون الأفكار المطروحة كثيرة ومتشعبة، مما قد يجعل المتعلِّمين يبتعدون عن الأهداف المرجوة من الجلسة (الهويدي، ٢٠٠٥، ٢٣٤).

٣–٨–٣– صعوبات استخدام استراتيجية سوشمان

بالرغم من مِّيزات استراتيجية سوشمان مقارنة بالاستراتيجيات والطرائق التدريسية المعتادة وبغيرها من الاستراتيجيات والطرائق التدريسية الأخرى؛ إلا أنَّه قد تعترض استخدام هذه الاستراتيجية عدة صعوبات، منها: صعوبة تحويل بعض المواد الدراسية المتضمنة في المنهاج إلى أوضاع تعليمية مشكلة، الأمر الذي يحول دون إمكانية تطبيق هذه الاستراتيجية، لذلك ينبغي للمعلِّم المهتم كسب مهارات تُمكِّنه من إجراء التكييفات أو التعديلات المناسبة لتحويل المواد الدراسية المتنوعة إلى مشكلات (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩، ١٦٤–١٦٥).

ويُضيف الباحث الصعوبات الآتية:

١) صعوبة استخدام هذه الاستراتيجية في مرحلة التعليم الأساسي (الحلْقة الأولى)؛ كون معظم متعلِّمِي هذه المرحلة لا يملكون مهارات صياغة الأسئلة بشكلٍ جيد.

٢) صعوبة تطبيق هذه الاستراتيجية في الصفوف الدراسية ذات الأعداد الكبيرة؛ لعدم القدرة على استقبال الأسئلة من المتعلمين جميعهم؛ بخاصة أنَّ وقت الحصة الدرسية قليل ومحدود (٤٥ دقيقة).

٣) صعوبة التنبؤ بالأسئلة التي سيطرحها المتعلم، والتي قد لا يمتلك المعلم إجابة عنها.

٤- استراتيجيتا بوسنر وسوشمان والتربية الإسلامية

اهتم العلماء المسلمون باستراتيجيات التدريس وطرائقه المناسبة التي تُحفِّز المتعلِّمين وتدفعهم نحو كسب المعرفة وحفظ العلوم، يقول الله تعالى: ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦ ۖ وَهُوَ أَعْلَمُ بِٱلْمُهْتَدِينَ ﴿١٢٥﴾ ﴾ [سورة النحل: ١٢٥]، لذلك ينبغي للداعية أو المعلِّم أن يُحسِن اختيار الطريقة والاستراتيجية التي سيدعو الآخرين من خلالها إلى العِلم والمعرفة، ويُؤكِد القابسي (٤٠٣هـ) ذلك بقوله: "ينبغي للمعلِّم أن ينظر فيما هو أصلح [لتعلُّم طلبته]، فليأمرهم به، ويأخذ عليهم فيه" (القابسي، ١٩٨٦، ٢٨)، وتختلف استراتيجيات التدريس وطرائقه تبعاً لطبيعة المادة الدراسية ولطبيعة المتعلِّمين، لذلك كان لحُسن اختيار المعلِّم استراتيجية التدريس أو الطريقة دور كبير في نجاح العملية التعليمية التعلمية، وهو ما أكَّده ابن رشد (٥٩٥هـ) بقوله: "إنَّ طباع الناس متفاضلة في التصديق، فمنهم من يُصدِّق بالبرهان، ومنهم من يُصدِّق بالأقاويل الجدلية تصديق صاحب البرهان بالبرهان، ومنهم من يُصدِّق بالأقاويل الخطابية كتصديق صاحب البرهان بالأقاويل البرهانية" (ابن رشد، د.ت، ٣١).

إنَّ هذا الاختلاف في تصديق الناس للعِلم، يدفع المعلِّم إلى استخدام الاستراتيجية المناسبة للتغيير المفاهيمي عند الناس، وهو ما تسعى استراتيجية (بوسنر) إلى تحقيقه، والذي يُعدُّ هدفاً رئيساً من أهداف التربية الإسلامية، يقول الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ قَدْ جَآءَكُمْ رَسُولُنَا يُبَيِّنُ لَكُمْ كَثِيرًا مِّمَّا كُنتُمْ تُخْفُونَ مِنَ ٱلْكِتَٰبِ وَيَعْفُوا۟ عَن كَثِيرٍ ۚ قَدْ جَآءَكُم مِّنَ ٱللَّهِ نُورٌ وَكِتَٰبٌ مُّبِينٌ ﴿١٥﴾ يَهْدِى بِهِ ٱللَّهُ مَنِ ٱتَّبَعَ رِضْوَٰنَهُۥ سُبُلَ ٱلسَّلَٰمِ وَيُخْرِجُهُم مِّنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ بِإِذْنِهِۦ وَيَهْدِيهِمْ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴿١٦﴾ ﴾ [سورة المائدة: ١٥-١٦]، ويقول تعالى أيضاً: ﴿ الٓر ۚ كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ لِتُخْرِجَ ٱلنَّاسَ مِنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ بِإِذْنِ رَبِّهِمْ إِلَىٰ صِرَٰطِ ٱلْعَزِيزِ ٱلْحَمِيدِ ﴿١﴾ ﴾ [سورة إبراهيم: ١].

ويُحذِّر القرآن الكريم المؤمنين من استبدال المفهوم الخاطئ بالمفهوم الصحيح في كثير من آياته، كقوله تعالى: ﴿ وَمَن يَتَبَدَّلِ ٱلْكُفْرَ بِٱلْإِيمَٰنِ فَقَدْ ضَلَّ سَوَآءَ ٱلسَّبِيلِ ﴿١٠٨﴾ ﴾ [سورة البقرة: ١٠٨]، وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ٱشْتَرَوُا۟ ٱلْكُفْرَ بِٱلْإِيمَٰنِ لَن يَضُرُّوا۟ ٱللَّهَ شَيْـًٔا وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴿١٧٧﴾ ﴾ [سورة آل عمران: ١٧٧]، ولهذا يأمر الإسلام المؤمنين بالمسارعة إلى استبدال المفاهيم الصحيحة بالمفاهيم الخاطئة التي علقت بقلوبهم وبعقولهم، يقول الله تعالى: ﴿ يَٰمُوسَىٰ لَا تَخَفْ إِنِّى لَا يَخَافُ لَدَىَّ ٱلْمُرْسَلُونَ ﴿١٠﴾ إِلَّا مَن ظَلَمَ ثُمَّ بَدَّلَ حُسْنًۢا بَعْدَ سُوٓءٍ فَإِنِّى غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴿١١﴾ ﴾ [سورة النمل: ١٠-١١].

إنَّ دعوة الأنبياء والرسل الناسَ جاءت ليستبدلوا المفاهيم الصحيحة السليمة بالمفاهيم الخاطئة الفاسدة، وفي مقدمة هذه المفاهيم مفهوم توحيد الله تعالى، ولا يستطيع المعلِّم أو الداعي تحقيق هذا الاستبدال والتغيير ما لم يُعمِل عقله ويستخدم طريقةً واستراتيجية منهجية تُحقِّق له هذا الهدف، وهو ما نلاحظه في استخدام سيدنا إبراهيم عليه السلام استراتيجيات متعددة في التغيير المفاهيمي، منها إثارة دافع التفكير عند قومه وحفزهم نحو تغيير مفهوم الألوهية لديهم بتساؤله عن حقيقة الآلهة التي يعبدونها، وإمكانية تحقُّق مفهوم الألوهية فيها، من خلال إيراد بعض صفات الإله، ومن ثَمَّ التوصل إلى حقيقتها، وتعرُّف الإله الحق، يقول الله تعالى: ﴿ وَٱتۡلُ عَلَيۡهِمۡ نَبَأَ إِبۡرَٰهِيمَ (٦٩) إِذۡ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوۡمِهِۦ مَا تَعۡبُدُونَ (٧٠) قَالُواْ نَعۡبُدُ أَصۡنَامٗا فَنَظَلُّ لَهَا عَٰكِفِينَ (٧١) قَالَ هَلۡ يَسۡمَعُونَكُمۡ إِذۡ تَدۡعُونَ (٧٢) أَوۡ يَنفَعُونَكُمۡ أَوۡ يَضُرُّونَ (٧٣) قَالُواْ بَلۡ وَجَدۡنَآ ءَابَآءَنَا كَذَٰلِكَ يَفۡعَلُونَ (٧٤) قَالَ أَفَرَءَيۡتُم مَّا كُنتُمۡ تَعۡبُدُونَ (٧٥) أَنتُمۡ وَءَابَآؤُكُمُ ٱلۡأَقۡدَمُونَ (٧٦) فَإِنَّهُمۡ عَدُوّٞ لِّيٓ إِلَّا رَبَّ ٱلۡعَٰلَمِينَ (٧٧) ٱلَّذِي خَلَقَنِي فَهُوَ يَهۡدِينِ (٧٨) وَٱلَّذِي هُوَ يُطۡعِمُنِي وَيَسۡقِينِ (٧٩) وَإِذَا مَرِضۡتُ فَهُوَ يَشۡفِينِ (٨٠) وَٱلَّذِي يُمِيتُنِي ثُمَّ يُحۡيِينِ (٨١) وَٱلَّذِيٓ أَطۡمَعُ أَن يَغۡفِرَ لِي خَطِيٓـَٔتِي يَوۡمَ ٱلدِّينِ (٨٢) رَبِّ هَبۡ لِي حُكۡمٗا وَأَلۡحِقۡنِي بِٱلصَّٰلِحِينَ (٨٣) ﴾ [سورة الشعراء: ٦٩-٨٣]، وكذلك اتَّبَع سيدنا إبراهيم عليه السلام استراتيجية أخرى في التغيير المفاهيمي من خلال رفضه الصريح لمفهوم ألوهية الأصنام، ومن ثَمَّ إيراده أنواع الآلهة التي يعبدها الناس، والتحقق من امتلاكها صفات الألوهية، وانطباق خصائص المفهوم عليها، ليصل إلى المفهوم الجديد الصحيح للألوهية، وهو توحيد الله تعالى، يقول الله تعالى مبيناً محاججة إبراهيم عليه السلام لأبيه وقومه: ﴿ وَإِذۡ قَالَ إِبۡرَٰهِيمُ لِأَبِيهِ ءَازَرَ أَتَتَّخِذُ أَصۡنَامًا ءَالِهَةً إِنِّيٓ أَرَىٰكَ وَقَوۡمَكَ فِي ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ (٧٤) وَكَذَٰلِكَ نُرِيٓ إِبۡرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَلِيَكُونَ مِنَ ٱلۡمُوقِنِينَ (٧٥) فَلَمَّا جَنَّ عَلَيۡهِ ٱلَّيۡلُ رَءَا كَوۡكَبٗاۖ قَالَ هَٰذَا رَبِّيۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَآ أُحِبُّ ٱلۡأٓفِلِينَ (٧٦) فَلَمَّا رَءَا ٱلۡقَمَرَ بَازِغٗا قَالَ هَٰذَا رَبِّيۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمۡ يَهۡدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ ٱلۡقَوۡمِ ٱلضَّآلِّينَ (٧٧) فَلَمَّا رَءَا ٱلشَّمۡسَ بَازِغَةٗ قَالَ هَٰذَا رَبِّي هَٰذَآ أَكۡبَرُۖ فَلَمَّآ أَفَلَتۡ قَالَ يَٰقَوۡمِ إِنِّي بَرِيٓءٞ مِّمَّا تُشۡرِكُونَ (٧٨) إِنِّي وَجَّهۡتُ وَجۡهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ حَنِيفٗاۖ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ (٧٩) ﴾ [سورة الأنعام: ٧٤-٧٩].

كما تسعى التربية الإسلامية إلى تقويم الفهم الخاطئ للمفاهيم الإسلامية في العقيدة والعبادة والمعاملة وغيرها عند الناس، ومثال ذلك تقويم النبي ﷺ مفهوم العبادة عند الصحابة الذين أرادوا المبالغة في العبادة حين سألوا عن عبادته ﷺ فتقالُّوها، يقول أَنَسُ بْنُ مَالِكٍ رضي الله عنه: **جَاءَ ثَلَاثَةُ رَهْطٍ إِلَى بُيُوتِ أَزْوَاجِ النَّبِيِّ ﷺ، يَسْأَلُونَ عَنْ عِبَادَةِ النَّبِيِّ ﷺ، فَلَمَّا أُخْبِرُوا كَأَنَّهُمْ تَقَالُّوهَا، فَقَالُوا: وَأَيْنَ نَحْنُ مِنَ النَّبِيِّ ﷺ؟ قَدْ غُفِرَ لَهُ مَا تَقَدَّمَ مِنْ ذَنْبِهِ وَمَا تَأَخَّرَ، قَالَ أَحَدُهُمْ: أَمَّا أَنَا فَإِنِّي أُصَلِّي اللَّيْلَ أَبَدًا، وَقَالَ آخَرُ: أَنَا أَصُومُ الدَّهْرَ وَلاَ أُفْطِرُ، وَقَالَ آخَرُ: أَنَا أَعْتَزِلُ النِّسَاءَ فَلاَ أَتَزَوَّجُ أَبَدًا، فَجَاءَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ إِلَيْهِمْ، فَقَالَ: "أَنْتُمُ الَّذِينَ قُلْتُمْ كَذَا وَكَذَا، أَمَا وَاللَّهِ إِنِّي لَأَخْشَاكُمْ لِلَّهِ وَأَتْقَاكُمْ لَهُ، لَكِنِّي أَصُومُ**

وَأُفْطِرُ، وَأُصَلِّي وَأَرْقُدُ، وَأَتَزَوَّجُ النِّسَاءَ، فَمَنْ رَغِبَ عَنْ سُنَّتِي فَلَيْسَ مِنِّي" [البخاري، كتاب النكاح، باب الترغيب في النكاح، حديث رقم (٥٠٦٣)].

لا يقف التغيير المفاهيمي في التربية الإسلامية عند استبدال المفهوم الصحيح بالمفهوم الخاطئ؛ وإنَّما يتعداه إلى استبدال الفهم العميق لبعض المفاهيم الصحيحة بالفهم السطحيِّ لها، فالنبيُّ ﷺ يسأل الصحابة الكرام أسئلة تُثير تفكيرهم السطحي للمفهوم الذي يَسأل عنه، ومن ثَمَّ يُبيِّن لهم المعنى العميق لهذا المفهوم، منها قوله ﷺ:"**أَتَدْرُونَ مَا الْمُفْلِسُ؟** «**قَالُوا: الْمُفْلِسُ فِينَا مَنْ لَا دِرْهَمَ لَهُ وَلَا مَتَاعَ، فَقَالَ**» :**إِنَّ الْمُفْلِسَ مِنْ أُمَّتِي يَأْتِي يَوْمَ الْقِيَامَةِ بِصَلَاةٍ، وَصِيَامٍ، وَزَكَاةٍ، وَيَأْتِي قَدْ شَتَمَ هَذَا، وَقَذَفَ هَذَا، وَأَكَلَ مَالَ هَذَا، وَسَفَكَ دَمَ هَذَا، وَضَرَبَ هَذَا، فَيُعْطَى هَذَا مِنْ حَسَنَاتِهِ، وَهَذَا مِنْ حَسَنَاتِهِ، فَإِنْ فَنِيَتْ حَسَنَاتُهُ قَبْلَ أَنْ يُقْضَى مَا عَلَيْهِ أُخِذَ مِنْ خَطَايَاهُمْ فَطُرِحَتْ عَلَيْهِ، ثُمَّ طُرِحَ فِي النَّارِ**" [مسلم: كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم الظلم، حديث رقم (٢٥٨١)، عن أبي هريرة ﷺ]، ويسأل النبي ﷺ الصحابة فيقول لهم: " **تَدْرُونَ مَنِ الْمُسْلِمُ؟" قَالُوا: اللهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، قَالَ: "مَنْ سَلِمَ الْمُسْلِمُونَ مِنْ لِسَانِهِ وَيَدِهِ"، قَالَ: "تَدْرُونَ مَنِ الْمُؤْمِنُ؟" قَالُوا: اللهُ يَعْنِي ، وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، قَالَ: "مَنْ أَمِنَهُ الْمُؤْمِنُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَأَمْوَالِهِمْ، وَالْمُهَاجِرُ مَنْ هَجَرَ السُّوءَ فَاجْتَنَبَهُ**" [أحمد: مسند المكثرين من الصحابة، مسند عبد الله بن عمرو بن العاص، حديث رقم (٧٠١٧)].

ولمَّا وهب الله تعالى الإنسان عقلاً، أوجب عليه البحث والتقصي عن الأمور والمفاهيم التي تُعرَض عليه، والتحقُّق منها، وينبغي أن يكون هذا البحث والتقصي والتحقُّق علمياً ومنطقياً وَفْق خطوات واضحة بيِّنة، حتى لا يضيع عمله سُدى، ويُوصله بحثه وتقصيه إلى نتائج خاطئة، وهو الهدف الذي تسعى لتحقيقه استراتيجية (سوشمان) عن طريق طرح الأسئلة لجمع المعلومات عن الظاهرة المشكلة، والتحقُّق من الفرضيات التي يُمكِن وضعها مسبقاً، يقول الله تعالى مبيناً أهمية البحث والاستقصاء وعاقبة الذين لا يعملون عقولهم في التقصي عن الحقيقة: ﴿ **قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُم بِٱلْأَخْسَرِينَ أَعْمَٰلًا ﴿١٠٣﴾ ٱلَّذِينَ ضَلَّ سَعْيُهُمْ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَهُمْ يَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعًا ﴿١٠٤﴾ أُو۟لَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ بِـَٔايَٰتِ رَبِّهِمْ وَلِقَآئِهِۦ فَحَبِطَتْ أَعْمَٰلُهُمْ فَلَا نُقِيمُ لَهُمْ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ وَزْنًا ﴿١٠٥﴾ ذَٰلِكَ جَزَآؤُهُمْ جَهَنَّمُ بِمَا كَفَرُوا۟ وَٱتَّخَذُوٓا۟ ءَايَٰتِى وَرُسُلِى هُزُوًا ﴿١٠٦﴾** ﴾ [سورة الكهف: ١٠٣-١٠٦]، والقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة يزخران بالأمثلة عن جدوى استراتيجيات الاستقصاء العلمي والمنطقي في وصول الإنسان إلى الحقائق الصحيحة السليمة، وخيرُ مثالٍ على استراتيجيات الاستقصاء العلمي والمنطقي، ما أورده القرآن الكريم في محاججة الكفار الذين لم يُصدِّقوا بالبعث، وردَّدوا مقولة أسلافهم المنكرين له، فأورد بعض الأسئلة عليهم ليجمع لهم المعلومات من الأمور المنطقية المتفق عليها، ومن ثَمَّ نَقَدَ الفرضية التي ادعوها بعدم وجود البعث، وأثبت الفرضية الصحيحة التي جاء بها الرسل من عند الله تعالى بوجود البعث بعد الموت، قال تعالى: ﴿ **وَهُوَ ٱلَّذِى يُحْىِۦ وَيُمِيتُ وَلَهُ ٱخْتِلَٰفُ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ ۚ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ﴿٨٠﴾ بَلْ قَالُوا۟ مِثْلَ مَا قَالَ ٱلْأَوَّلُونَ ﴿٨١﴾**

قَالُوٓاْ أَءِذَا مِتۡنَا وَكُنَّا تُرَابٗا وَعِظَٰمًا أَءِنَّا لَمَبۡعُوثُونَ (٨٢) لَقَدۡ وُعِدۡنَا نَحۡنُ وَءَابَآؤُنَا هَٰذَا مِن قَبۡلُ إِنۡ هَٰذَآ إِلَّآ أَسَٰطِيرُ ٱلۡأَوَّلِينَ (٨٣) قُل لِّمَنِ ٱلۡأَرۡضُ وَمَن فِيهَآ إِن كُنتُمۡ تَعۡلَمُونَ (٨٤) سَيَقُولُونَ لِلَّهِۚ قُلۡ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ (٨٥) قُلۡ مَن رَّبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ ٱلسَّبۡعِ وَرَبُّ ٱلۡعَرۡشِ ٱلۡعَظِيمِ (٨٦) سَيَقُولُونَ لِلَّهِۚ قُلۡ أَفَلَا تَتَّقُونَ (٨٧) قُلۡ مَنۢ بِيَدِهِۦ مَلَكُوتُ كُلِّ شَيۡءٖ وَهُوَ يُجِيرُ وَلَا يُجَارُ عَلَيۡهِ إِن كُنتُمۡ تَعۡلَمُونَ (٨٨) سَيَقُولُونَ لِلَّهِۚ قُلۡ فَأَنَّىٰ تُسۡحَرُونَ (٨٩) بَلۡ أَتَيۡنَٰهُم بِٱلۡحَقِّ وَإِنَّهُمۡ لَكَٰذِبُونَ (٩٠) ﴾ [سورة المؤمنون: ٨٠-٩٠]. وكذلك الأمر في قوله تعالى: : ﴿ وَضَرَبَ لَنَا مَثَلٗا وَنَسِيَ خَلۡقَهُۥۖ قَالَ مَن يُحۡيِ ٱلۡعِظَٰمَ وَهِيَ رَمِيمٞ (٧٨) قُلۡ يُحۡيِيهَا ٱلَّذِيٓ أَنشَأَهَآ أَوَّلَ مَرَّةٖۖ وَهُوَ بِكُلِّ خَلۡقٍ عَلِيمٌ (٧٩) ٱلَّذِي جَعَلَ لَكُم مِّنَ ٱلشَّجَرِ ٱلۡأَخۡضَرِ نَارٗا فَإِذَآ أَنتُم مِّنۡهُ تُوقِدُونَ (٨٠) أَوَلَيۡسَ ٱلَّذِي خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ بِقَٰدِرٍ عَلَىٰٓ أَن يَخۡلُقَ مِثۡلَهُمۚ بَلَىٰ وَهُوَ ٱلۡخَلَّٰقُ ٱلۡعَلِيمُ (٨١) إِنَّمَآ أَمۡرُهُۥٓ إِذَآ أَرَادَ شَيۡـًٔا أَن يَقُولَ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ (٨٢) فَسُبۡحَٰنَ ٱلَّذِي بِيَدِهِۦ مَلَكُوتُ كُلِّ شَيۡءٖ وَإِلَيۡهِ تُرۡجَعُونَ (٨٣) ﴾ [سورة يس: ٧٨-٨٣].

ومن الاستراتيجيات التي تتفق استراتيجية سوشمان معها ما علَّمها الله تعالى نبيه محمداً ﷺ من خلال طرح أسئلة على الخصوم الكفَّار تكون الإجابة عنها قصيرة ومحددة لجمع المعلومات، ومن ثَمَّ نقد الفرضيات التي وضعها الكفار في ألوهية الأصنام والأوثان الواحدة تلو الأخرى، وصولاً إلى الحق الواجب اتباعه بعد التحقُّق من الحجج والبراهين التي قُدِّمت فيه، يقول الله تعالى: ﴿ وَيُسَبِّحُ ٱلرَّعۡدُ بِحَمۡدِهِۦ وَٱلۡمَلَٰٓئِكَةُ مِنۡ خِيفَتِهِۦ وَيُرۡسِلُ ٱلصَّوَٰعِقَ فَيُصِيبُ بِهَا مَن يَشَآءُ وَهُمۡ يُجَٰدِلُونَ فِي ٱللَّهِ وَهُوَ شَدِيدُ ٱلۡمِحَالِ (١٣) لَهُۥ دَعۡوَةُ ٱلۡحَقِّۖ وَٱلَّذِينَ يَدۡعُونَ مِن دُونِهِۦ لَا يَسۡتَجِيبُونَ لَهُم بِشَيۡءٍ إِلَّا كَبَٰسِطِ كَفَّيۡهِ إِلَى ٱلۡمَآءِ لِيَبۡلُغَ فَاهُ وَمَا هُوَ بِبَٰلِغِهِۦۚ وَمَا دُعَآءُ ٱلۡكَٰفِرِينَ إِلَّا فِي ضَلَٰلٖ (١٤) وَلِلَّهِ يَسۡجُدُ مَن فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ طَوۡعٗا وَكَرۡهٗا وَظِلَٰلُهُم بِٱلۡغُدُوِّ وَٱلۡأٓصَالِ ۩ (١٥) قُلۡ مَن رَّبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ قُلِ ٱللَّهُۚ قُلۡ أَفَٱتَّخَذۡتُم مِّن دُونِهِۦٓ أَوۡلِيَآءَ لَا يَمۡلِكُونَ لِأَنفُسِهِمۡ نَفۡعٗا وَلَا ضَرّٗاۚ قُلۡ هَلۡ يَسۡتَوِي ٱلۡأَعۡمَىٰ وَٱلۡبَصِيرُ أَمۡ هَلۡ تَسۡتَوِي ٱلظُّلُمَٰتُ وَٱلنُّورُۗ أَمۡ جَعَلُواْ لِلَّهِ شُرَكَآءَ خَلَقُواْ كَخَلۡقِهِۦ فَتَشَٰبَهَ ٱلۡخَلۡقُ عَلَيۡهِمۡۚ قُلِ ٱللَّهُ خَٰلِقُ كُلِّ شَيۡءٖ وَهُوَ ٱلۡوَٰحِدُ ٱلۡقَهَّٰرُ (١٦) أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءٗ فَسَالَتۡ أَوۡدِيَةُۢ بِقَدَرِهَا فَٱحۡتَمَلَ ٱلسَّيۡلُ زَبَدٗا رَّابِيٗاۖ وَمِمَّا يُوقِدُونَ عَلَيۡهِ فِي ٱلنَّارِ ٱبۡتِغَآءَ حِلۡيَةٍ أَوۡ مَتَٰعٖ زَبَدٞ مِّثۡلُهُۥۚ كَذَٰلِكَ يَضۡرِبُ ٱللَّهُ ٱلۡحَقَّ وَٱلۡبَٰطِلَۚ فَأَمَّا ٱلزَّبَدُ فَيَذۡهَبُ جُفَآءٗۖ وَأَمَّا مَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ فَيَمۡكُثُ فِي ٱلۡأَرۡضِۚ كَذَٰلِكَ يَضۡرِبُ ٱللَّهُ ٱلۡأَمۡثَالَ (١٧) لِلَّذِينَ ٱسۡتَجَابُواْ لِرَبِّهِمُ ٱلۡحُسۡنَىٰۚ وَٱلَّذِينَ لَمۡ يَسۡتَجِيبُواْ لَهُۥ لَوۡ أَنَّ لَهُم مَّا فِي ٱلۡأَرۡضِ جَمِيعٗا وَمِثۡلَهُۥ مَعَهُۥ لَٱفۡتَدَوۡاْ بِهِۦٓۚ أُوْلَٰٓئِكَ لَهُمۡ سُوٓءُ ٱلۡحِسَابِ وَمَأۡوَىٰهُمۡ جَهَنَّمُۖ وَبِئۡسَ ٱلۡمِهَادُ (١٨) ۞أَفَمَن يَعۡلَمُ أَنَّمَآ أُنزِلَ إِلَيۡكَ مِن رَّبِّكَ ٱلۡحَقُّ كَمَنۡ هُوَ أَعۡمَىٰٓۚ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ (١٩) ﴾ [سورة الرعد: ١٣-١٩].

وقد استخدم النبي ﷺ هذه الاستراتيجية في مواقف متعددة، ومنها حواره مع حُصين بن يعبد لإقناعه بالإسلام، كما روى الحسن البصري عن عمران بن حصين قال: **قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لِأَبِي: يَا حُصَيْنُ كَمْ تَعْبُدُ اليَوْمَ إِلَهًا"؟ قَالَ أَبِي: سَبْعَةً سِتَّةً فِي الأَرْضِ وَوَاحِدًا فِي السَّمَاءِ. قَالَ: "فَأَيُّهُمْ تَعُدُّ لِرَغْبَتِكَ وَرَهْبَتِكَ"؟ قَالَ: الَّذِي فِي السَّمَاءِ. قَالَ: "يَا حُصَيْنُ أَمَا إِنَّكَ لَوْ أَسْلَمْتَ عَلَّمْتُكَ**

كلِمَتَيْن تَنْفَعَانِكَ". قَالَ: فَلَمَّا أَسْلَمَ حُصَيْنٌ قَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ عَلِّمْنِيَ الكَلِمَتَيْنِ اللَّتَيْنِ وَعَدْتَنِي، فَقَالَ: "قُلْ: اللَّهُمَّ أَلْهِمْنِي رُشْدِي، وَأَعِذْنِي مِنْ شَرِّ نَفْسِي" [الترمذي: أبواب الدعوات، حديث رقم (٣٤٨٣)].

يُمكِن إدراج استراتيجيتي بوسنر وسوشمان ضمن استراتيجيات المطارحة التي ذكرها العلماء المسلمون، "التي تعتمد على إلقاء القومِ المسائل بعضهم على بعض. باب: طَرَحَ" (الرازي، ١٩٨٨، ١٦٣)، والتي تهدف إلى إثبات فكرة للتأكد من صحتها، ويقول الزرنوجي مبيِّناً أهمية المطارحة وتفضيلها على غيرها: "ولا بُدَّ لطالب العِلم من المذاكرة، والمناظرة، والمطارحة، فينبغي أن يكون كلّ منها بالإنصاف والتأني والتأمل، ويحترز عن الشغب والغضب، فإنَّ المناظرة والمذاكرة مشاورة، والمشاورة إنَّما تكون لاستخراج الصواب، ... وفائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة مجرد التكرار، لأنَّ فيه تكراراً وزيادة. وقيل: مطارحة ساعة خير من تكرار شهر لكن إذا كان مع منصف سليم الطبيعة، وإياك والمذاكرة مع متعنت غير مستقيم الطبع، فإنَّ الطبيعة متسرية، والأخلاق متعدية، والمجاورة مؤثِّرة" (الزرنوجي، ٢٠٠٤، ٥١-٥٢).

ومما سبق يتضح أنَّ استراتيجيتي بوسنر وسوشمان من تتفقان مع الاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها في مادة التربية الإسلامية؛ إذ تعتمد استراتيجية بوسنر على مبدأ التغيير المفاهيمي التي تدعو إليه التربية الإسلامية؛ بخاصة في مجال العقيدة الإسلامية، وكذلك اعتماد استراتيجية سوشمان على البحث والتقصي وتعرف الحقائق الذي أكدت التربية الإسلامية عليه في الكثير من المواضع، منها قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴿٣٦﴾ ﴾ [سورة الإسراء: ٣٦]؛ إلا أنَّ استخدام هاتين الاستراتيجيتين قد لا يناسب فروع التربية الإسلامية جميعها، لذلك ينبغي للمعلم أن يُحسِن اختيار الموضوع الدراسي المناسب لهاتين الاستراتيجيتين.

الفصل الرابع

التفكـــير النـاقد

الفصـــل الرابـــع

التفـــكير النـــاقد

١ – مقدمة

نال التفكير بأنواعه كافة اهتماماً كبيراً من التربويين والعلماء والباحثين، وأصبح غاية تسعى المؤسسات التربوية الحديثة إلى تمكين المتعلِّمين منه، وإكسابهم مهاراته لاستيعاب ما يُستجَد في العالَم من معارف وتقنيات لا حصر لها وفهمها، ولمواجهة نواتج التدفق المعرفي بأشكاله كافة.

ويُعدُّ التفكير الناقد أحد أنماط التفكير الذي يُسهِم في تكوين متعلِّم أكثر تفتحاً لاستقبال كلِّ ما هو جديد وتَقبُّل الأفكار والتكيف معها، فبِهِ يَزِنُ المتعلِّم الآراء والأفكار المختلفة التي تُعرَض عليه أو يتعرض لها في مواقف الحياة المختلفة فلا يتأثَّر بكلِّ ما يُقال، ويستطيع المتعلِّم من خلاله إيجاد الحلول المقترحة للمشكلات، لذلك أخذ حيزاً كبيراً في الدراسات والبحوث لتعرُّف طبيعة مكوناته، وعملياته، وخصائصه، ومهاراته، وأساليب قياسه، والاستراتيجيات التدريسية التي تُسهِم في تنميته.

يبحث هذا الفصل في مفهوم التفكير الناقد، وأهميته، وخصائصه، ومعاييره، ومكوناته، ومراحله، وأسسه، ومهاراته، وأساليب تنميته، واختبارات قياسه، ومعوقات تعليمه وتعلُّمه، وعلاقته مع التربية الإسلامية.

٢ – مفهوم التفكير الناقد

قال الجوهري: "التفكُّر: التأمل، والاسم الفِكْرُ والفِكْرَة" (الجوهري، ١٩٩٩، ٥٠١)، وورد الفعل (نَقَدَ) في لسان العرب بمعنى "تمييز الدراهم وإخراج الزَّيْفِ منها. وناقدْتُ فلاناً: إذا ناقشته في الأمر" (ابن منظور، ٢٠٠٣، ٥٢١)، وجاء في المصباح المنير: "الفِكر بالكسر تردد القلب بالنظر والتدبر لطلب المعاني، ولي في الأمر فِكر: أي نَظَرٌ ورَوِيَّةٌ" (الفيومي، ١٩٨٧، ١٨٢)، وورد في المعجم الوسيط بمعنى "نَقَدَ الشيء نقداً: أي نَقَرَه ليختبره، أو ليميز جيده من رديئه، يقال: نقد الطائرُ الفخَّ [بمنقاره]، ونقدَّتُ رأسه بإصبعي، ونقد الدراهم والدنانير وغيرهما نقداً وتَنقاداً: أي ميَّز جيدها من رديئها، ويقال: نَقَدَ النثْرَ، ونَقَدَ الشِّعْرَ: أظهر ما فيهما من عيب أو حُسن... والناقدُ الفنّيّ: كاتبٌ عملُهُ تمييز العمل الفني، جيده من رديئه، وصحيحه من زيفه، والجمع نُقَّادٌ ونَقَدَة" (المعجم الوسيط، د.ت، ٩٤٤).

وورد في معاجم اللغة الإنكليزية مفهوم كلمة (Critic)، وتعني: "الناقد أو كثير الانتقاد، وكلمة (Critical) تعني انتقادي" (البعلبكي، ١٩٩٨، ٢٢٣)، وبيَّن جروان "أنَّها مشتقة من الأصل اللاتيني (Criticus) أو اليوناني (Kritikos)، الذي يعني: الحكم الفطن أو القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام" (جروان، ٢٠٠٧، ٦٥).

أما في اصطلاح الأدب التربوي وعلم النفس فقد حاول عددٌ من الباحثين تقديم مفهوم واضـــح للتفكير الناقد، واختلفوا في تعريفهم له تبعاً للغرض الذي يراه الباحث من التفكير الناقد، وبسبب تعدد مهاراته وتداخلها مع مهارات التفكير الأخرى، إلا أنَّ هذه التعريفات لمفهوم التفكير الناقد تلتقي في عدة نقاط أساسية تُحدِّد إطاره وتُبيِّن معالم مفهومه، وفي هذا يقول ســكنر *Skinner*: "إنَّ عمليــة إعطاء تعريفٍ محددٍ للتفكير الناقد عمليةٌ صعبةٌ، إنْ لم تكن مستحيلةً، وإنَّه من الأفضل تحليل عملية التفكير الناقد إلى خطوات أساسية يعتمد عليها بدلاً من محاولة إيجاد تعريفٍ لــه" (كفــافي، ١٩٩٧، ٢٢١).

ظهر الاهتمام بالتفكير الناقد في العصر الحديث مع ظهور أعمال جون ديوي *John Dewey* عندما استخدم فكرة التفكير المنعكس والاستقصاء، وفي الثمانينيات من القرن العشرين بدأ علمــاء النفس المعرفيون والتربويون بناء وجهات النظر الفلسفية المتعلقة بالتفكير الناقد، ووضعها في أُطرٍ معرفيةٍ وتربويةٍ لاستغلال القدرات العقلية الإنسانية (الأكلبي، ٢٠٠٨، ٧٦).

ويرى جون ديوي "أنَّ التفكير الناقد هو تفكيرٌ عقلانيٌ وتأمليٌ" (Fisher, 2001, 2)، ويتضمَّن كما ذكر أنيس *Ennis* سمتين أساسيتين، هما:

١) يُعدُّ تفكيراً معقولاً ينسجم مع المنطق، ويؤدي إلى استنتاجاتٍ وقراراتٍ سليمةٍ مبــررةٍ، أو مؤيَّدةٍ بأدلةٍ مقبولةٍ.

٢) يُعدُّ تفكيراً تأملياً، يَظهر فيه وعيٌ تام بخطوات التفكير التي يُتوصَّل بها إلى اســتنتاجاتٍ وقراراتٍ سليمةٍ (Ennis, 2011, 5-6؛ الحلاق، ٢٠١٠، ٤٢).

في حين يرى جليسر *Glaser* أنَّ التفكير الناقد يتضمَّن ثلاثة عناصر، هي:

١) اتجاه الفرد وميله للتفكير في المشكلات وفي الموضوعات التي سبق وأنْ عُرِضت عليه؛ أي عامل الخبرة.

٢) معرفة طرائق البحث والتقصي المنطقي والاستدلالي.

٣) استخدام بعض المهارات في تطبيق هذه الطرائق (جابر،١٩٩٧، ١٣٧؛ Fisher,2001, 3).

بينما يرى هوانت *Huitt* أنَّ التفكير الناقد هو: "بــذل النشــاط العقلــي لتقيــيم الحجــج أو الافتراضات، ولإصدار الأحكام التي تقود إلى زيادة ما نؤمن به، والقيــام بــإجراءٍ مناســبٍ نحــو ذلك"(Huitt, 1998, 4). فالتفكير الناقد من وجهة نظر هوانت يأتي في قِمَّةِ هرم بلــوم للأهــداف المعرفية ليكون موازياً لهدف التقويم.

وعرَّفت هالبرن *Halpern* التفكير الناقد بأنَّه: "التفكير الذي يستخدم المهــارات المعرفيــة أو الاستراتيجيات التي تزيد من احتمال الوصول إلى نتائج ملائمة وفعَّالة؛ أي أنَّ التفكير الناقد نمطٌ من أنماط التفكير الهادف والمعقول، وهو تفكيرٌ ذاتيٌ، يستعين بالاستدلال وبالاحتمالات الممكنة، ويُستخدَم

في اتخاذ القرارات المناسبة لحلِّ مشكلات محددة، ولإنجاز مهام معينة" (أبو جادو ونوفــل، ٢٠٠٧، ٢٢٦؛ الأكلبي، ٢٠٠٨، ٧٧).

ويرى أودل ودانيلس *Udall &Daniels* أنَّ التفكير الناقد هو: "حلُّ المشكلات أو التحقُّق من الشيء وتقييمه استناداً إلى معايير مُتَّفق عليها سابقاً" (Udall &Daniels, 1991, 6).

فأودل ودانيلس يقْصُران مفهوم التفكير الناقد على الغاية منه وعلى معيار التقييم، بينما بيَّنــت هالبرن– إضافة إلى الغاية من التفكير الناقد– أنَّه نمطٌ من أنماط التفكير الهادف والذاتي، ولم تُبيِّن معيار الحكم على التفكير.

ويتفق فاشيون*Facion* مع هالبرن بأنَّ التفكير الناقد يتكون من مهارات معرفيــة ونزعــات لممارسته، فهو يهتم بإصدار الأحكام؛ إذ يُعرِّف فاشيون التفكير الناقد بأنَّه: "تفكيرٌ قصديٌ يهدف إلـــى البرهنة على نقطةٍ معينةٍ، أو إلى حلِّ مشكلة ما، أو إلى تأويل المعنى لشيءٍ ما" (Facione, 2004, 11).

وعَرَّف الإمام وإسماعيل التفكير الناقد بأنَّه: "القدرة على الحكم على الأشياء، وفهمها وتقييمها، طبقاً لمعايير معينة من خلال طرح الأسئلة، وعقد المقارنات، ودراسة الحقــائق دراســة دقيقــة، وتصنيف الأفكار، والوصول إلى الاستنتاج الصحيح الذي يؤدي إلى حلِّ المشكلة" (الإمام وإسماعيل، ٢٠١٠، ٨٢).

فالإمام وإسماعيل يُضيفان في تعريفهما ممارسة بعض مهارات التفكير الناقد، فهما ينظران إليه بأنَّه يتبع المنهج العلمي في التعامل مع المعلومات والمواقف المختلفة التي تُعرَض على المفكِّر الناقد.

وفي تصور شمولي للتفكير الناقد نجد أنَّ بيلين وآخرين *Bailin. et. al* يقدمون تصوراً للتفكير الناقد بُني على دراسات عدد من الباحثين،ويشتمل هذا التصور على خمسة عناصر أساسية يقوم عليها التفكير الناقد، هي:

١) القاعدة المعرفية.
٢) المعرفة الإجرائية بمعايير التفكير الجيد.
٣) معرفة المفاهيم النقديَّة.
٤) الفعالية في الاستكشاف.
٥) العادات العقلية (Bailin. et. al, 1999, 288).

وعَرَّف باير *Beyer* التفكير الناقد تعريفاً موضوعياً بأنَّه: "الحُكمُ على صحة أو خطأ شيء ما، مثل جزء من المعلومات، أو ادعاء مصدر معلومات"، ويرى باير أنَّ التفكير الناقد يُحلِّــلُ بشــكلٍ موضوعي أيَّ ادعاء أو معتقد ليحكم على صحته أو خطئه، ويتضمن طرائق التفكير التي تدعم هذا التحليل والتقييم (البكر، ٢٠٠٧، ٧٤).

ويؤكد باول *Paul* أنَّ الموضوعية عنصرٌ أساسيٌ في التفكير الناقد؛ إذ يُعرِّفه بأنَّــه: "عــدم التحيُّز أو العدالة في محاكمة الأمور، ويُقصَد بذلك العدالة في التفكير، بالإضافة إلى التفكير السليم" (زمزمي، ٢٠٠٧، ١٦٥).

وعرفت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) التفكير الناقد بأنَّه: "حكم منظم ذاتياً وهــادف، يؤدي إلى التفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج؛ بالإضافة إلى شرح الاعتبارات المتعلقــة بالأدلــة والبراهين والمفاهيم والطرائق والمقاييس والسياق، التي يستند إليها الحُكم الذي جرى التوصل إليه. والتفكير الناقد أساسيٌ كأداة استقصاء. وبهذا المفهوم يكون التفكير الناقد قوةً تحريريةً فــي مجــال التربية، ومصدراً غنياً في حياة المرء الشخصية والمدنية" (Facione, 2004, 16؛ أبــو جــادو ونوفل، ٢٠٠٧، ٢٢٨-٢٢٩).

وتوصَّل سولون *Solon* من خلال مراجعة أدبيات البحوث المتعلقة بالتفكير الناقد إلى أنَّ التفكير الناقد قد عُرِّف بطرائق عديدة، واتُّفِق بين الكثير من الباحثين على أنَّه يُشير بشكلٍ قطعي إلى المهارات التحليلية والمحدودة والمنتظمة، وإلى مهارات حلِّ المشكلة الضرورية لمستوى متقدم نوعاً ما من العمل في ميدان معين (الإمام وإسماعيل، ٢٠١٠، ٨٤).

ويجمع جروان عناصر التفكير الناقد في تعريفه له بأنَّه: "عبارة عن نشاطٍ عقليٍ مركبٍ هادفٍ، محكومٍ بقواعد المنطق والاستدلال، ويقود إلى نواتج يُمكِن التنبُّؤ بها، وغايته التحقُّق من الشيء وتقييمه استناداً إلى معايير أو محكات مقبولة" (جروان، ٢٠٠٧، ٤٢٦).

ويرى جروان أنَّه بالرغم من الاختلافات الظاهرة في معالجات كثير من الكتَّاب لمفهوم التفكير الناقد إلا أنَّ هنالك قواسم مشتركة بينهم، يُمكِن تلخيصها بالنقاط الآتية:

١) ليس التفكير الناقد مرادفاً لاتخاذ القرار أو لحلِّ المشكلة، كما أنَّــه لــيس مرهونــاً باتِّبــاع استراتيجية منظمة لمعالجة أيِّ موقف.

٢) يستلزم التفكير الناقد إصدار الحكم من جانب الفرد الذي يمارسه.

٣) يحتاج التفكير الناقد إلى مهارة في استخدام قواعد المنطق والاستدلال المنظم للأمور.

٤) يتضمن التفكير الناقد عدداً من مهارات التفكير التي يُمكِن تعلُّمها والتدرب عليهــا وإجادتهــا (جروان، ٢٠٠٧، ٦٧-٦٨).

مما سبق يتضح للباحث تعدُّد وجهات نظر الباحثين في التفكير الناقد؛ إذ نظر كلٌّ منهم إليه من جهة محددة، ومن خلال الاطلاع على هذه الجهات يرى الباحث أنَّ مفهوم التفكير الناقد يُمكِن جمعه في التعريف الآتي: **التفكير الناقد: عملية عقلية عليا، تحتاج إلى التأمُّل والتمهُّل في إصدار الحكم على الأمور– ادعاءات، معتقدات، قضايا...– بموضوعيةٍ وعدالةٍ بعيداً عن التحيُّــز والتعصُّــب،**

اعتماداً على معايير ومحكَّات ومقدمات منطقية وواقعية مُتَّفقٍ عليها للتمييز بين الصحيح وبين الخطأ من الأمور، أو للتمييز بين الجيد وبين الرديء منها.

٣- خصائص التفكير الناقد

من خلال التعريفات السابقة للتفكير الناقد، ومراجعة الأدب التربوي وبعض الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الناقد (العتيبي، ٢٠٠٨، ٦٤-٦٥؛ الدبس، ٢٠٠٩، ٦٨؛ الحلاق، ٢٠١٠، ٤٤؛ العياصرة، ٢٠١١، ٢٣٨؛ علي، ٢٠١٢، ٤٥)، يُمكِن تحديد الخصائص العامة للتفكير الناقد بأنَّه:

١) عملية منطقية؛ أي تَصدُر من خلاله الأحكام وَفْق قواعد المنطق؛ إذ يُميِّز الرأي من الوقائع.
٢) يمتاز بالنشاط الإيجابي الخلَّاق.
٣) عملية وليس نتاجاً فقط.
٤) يتغيَّر التعبير عن التفكير الناقد بتغيُّر السياق الذي يظهر فيه داخلياً أو خارجياً.
٥) يُستثار بالأحداث السلبية والإيجابية.
٦) يُعدُّ نشاطاً انفعالياً وعقلانياً معاً.
٧) يُعدُّ عملية ذهنية تتضمن مهارات متعددة يُمكِن التدرُّب عليها.
٨) أداة عملية لتعرُّف الحقائق ولحلِّ المشكلات.
٩) عملية تقييمية شاملة تعتمد على معايير ومحكات دقيقة ومناسبة.
١٠) يمتاز بالموضوعية عند تقييمه الأفكار والقضايا المطروحة والمواقف والأحداث.
١١) يُعدُّ تفكيراً تأملياً، يتَّسم بالتروِّي والتمهُّل في إصدار الأحكام، فلا ينتقل إلى النتائج مباشرة دون الإحاطة بجوانب القضية كلها.

وحدَّدَ باير مجموعة من الخصائص الأساسية المهمة للتفكير الناقد أوضحها (فتح الله، ٢٠٠٨، ٩٧؛ سعادة، ٢٠٠٦، ١٠٤-١٠٥)، هي:

١) **يُوفِّر القابليات أو العادات العقلية المهمة:** مثل الشكِّ، والعقل المتفتِّح، وتقدير الدليل، والاهتمام بالدِّقة وبالوضوح، والنظر في مختلف وجهات النظر، وتغيير المواقف تبعاً لتغيُّر الأسباب والمبررات الجديدة.

٢) **يُوفِّر المعايير أو المحكات المناسبة:** مِنْ أجل أن يُفكِّر الفرد بطريقةٍ ناقدةٍ سليمةٍ لابد له من تطبيق المعايير والمحكات الملائمة لنقد الأفكار.

٣) **يُوفِّر نوعاً من المجادلة:** تتمثَّل هذه المجادلة بعبارةٍ أو بمقترحٍ مدعومٍ بدليلٍ، لذا فإنَّ التفكير الناقد يتضمَّن تحديد المجادلات، والعمل على تقييمها وتطويرها.

٤) **يهتمُّ بالاستنباط والاستنتاج:** يتطلب التفكير الناقد فحص العلاقات المنطقية في البيانات والمعلومات المتوفرة.

٥) **يهتمُّ بوجهات نظر الآخرين:** ينظر المُفكِّر الناقد إلى الظاهرة أو القضية أو المشكلة من جهاتٍ مختلفةٍ، واضعاً بالحسبان وجود رأيٍ للآخرين في الموضوع أو في المشكلة قد يختلف عن وجهة نظره، لذا ينبغي له الاستماع إليهم والاستفادة منهم بهدف الوصول إلى قرارٍ أكثر دقة.

٦) **يُوفِّر إجراءات لتطبيق المعايير أو المحكات:** إذ تجري في أثناء التفكير الناقد أمور عدة تُساعِد على تطبيق المعايير أو المحكات، مثل تحديد الافتراضات، وطرح الأسئلة، والتوصل إلى الحكم.

٤ – أهمية تعليم التفكير الناقد وتنميته

إنَّ للتفكير الناقد أهمية كبيرة في تكوين إنسانٍ منفتحٍ لاستقبال كلِّ ما هو جديد، ولتمحيص الأفكار والمعتقدات القديمة، ولتقبُّل الأفكار الصحيحة وتبنيها، وتكْمُن هذه الأهمية في أنَّه:

١) يُعدُّ أحد الأهداف التربوية المهمة التي يحتاجها المجتمع، والتي ينبغي تنميتها لدى النَّشء منذ نعومة أظفارهم، وخلال مراحل نموهم المختلفة، حتى يشبَّ الفرد ولديه ملكةٌ قويةٌ للنَّقد، يَـزِنُ بها الآراء والأفكار المختلفة التي تُعرَض عليه أو يتعرَّض لها في مواقف الحياة المختلفة، فلا يتأثَّر بكلِّ ما يُقال؛ إذ يكشف الحقائق بمجابهتها ويُزيل كلِّ ما هو زائف (De Bono, 1993, 171؛ بـابطين، ٢٠٠٦، ٧٠).

٢) يُساعِد المتعلِّم على التكيف مع الأمور بدرجة أكبر من نظرائه الَّذين يمتلكون قدراً أقلَّ من مهارات التفكير الناقد (الحلاق، ٢٠١٠، ٤٣).

٣) يُعدُّ من أهم أنماط التفكير التي تُساعِد المتعلِّم على مسايرة التقدُّم العلمي ومتابعته في المجالات كافة، ونقد المعلومات الناتجة من التدفُّق المعرفي والتقدم العلمي الهائل، والتوصل إلى المعلومات الصحيحة والمفيدة، وتوظيفها لتحقيق أهدافه وأهداف مجتمعه.

٤) يُساعِد على إعداد مُتعلِّمٍ قادرٍ على تحليل الموضوعات تحليلاً دقيقاً، ونقد الأفكار، وإيجاد الحلول المقترحة للمشكلات، وإخضاعها للمنطق (محمد أمين، ٢٠٠٨، ٤٦–٤٧).

٥) يُكسِب المتعلِّم تعليلات صحيحة ومقبولة للمسائل وللمشكلات التي تُعرَض عليه في حياته اليومية، ويُقلِّل تعليلاته الخاطئة (الخضراء، ٢٠٠٤، ٥٨).

٦) يُنمِّي قُدرة المتعلِّم على التعلُّم الذاتي من خلال البحث والاستقصاء عن المعرفة، وعدم التسليم للأمور دون تحرٍ وتمحيص (حبيب،٢٠٠٣، ٢٣٨).

٧) يُحسِّن من تحصيل المتعلِّم في المواد الدراسية المختلفة (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧، ٢٣٩).

٨) يُحوِّل عملية كسب المعرفة من عمليةٍ خاملةٍ إلى نشاطٍ عقليٍ يؤدي إلى إتقانٍ أفضل للمحتوى المعرفي، وفهمٍ أعمق له (العتبي، ٢٠٠٨، ٨١).

٩) يُساعِد على مواجهة الجنوح الأخلاقي والعنف والإرهاب بمستوياته الفكرية والعقائدية والثقافية من خلال تنميته استقلالية الرأي عند المتعلِّم؛ إذ يتضمَّن حكماً حول ما هو جيد من الحجج والبراهين وما هو رديء منها، فيجعل المتعلِّم قادراً على تكوين معتقدات معقولة (Thomson, 1999, 91؛ علي، ٢٠١٢، ٧١).

١٠) يرى الباحث أنَّ التفكير الناقد قد يُكسِب المتعلِّم العديد من المهارات الحياتية، كمهارات التواصل مع الآخرين، والحوار، والمرونة، والميل إلى المناقشة المنطقية، واتخاذ القرارات.

٥- معايير التفكير الناقد

يُقصَد بمعايير التفكير الناقد: المواصفات العامة المُتَّفق عليها لدى مجموعة من المتخصصين في مجال التفكير الناقد، التي تُتَّخَذ أساساً في الحكم على كفاءة التفكير الناقد والتعبير عنه في معالجته لمشكلةٍ ما أو لموقفٍ معينٍ، وتُعدُّ هذه المعايير محددات ومقاييس وموجهات لكلٍّ من المعلِّم والمتعلِّم ينبغي مراعاتها وملاحظتها والالتزام بها في تقويم عملية التفكير الناقد، والتأكد من فعاليتها، ومن أهم هذه المعايير وأبرزها ما أورده الباحثان إيلدر وبول *Elder & Paul*، والتي اتفق عليها عدد من الباحثين في مجال التفكير الناقد، وهذه المعايير هي:

١) الوضوح: يُعدُّ الوضوح من أهم معايير التفكير الناقد، والمدخل الرئيس لباقي المعايير، ويمتاز بإمكانية الصياغة المفهومة للأفكار والتعبير عنها، فإنْ لم تكن العبارة واضحة فلنْ تُعرَف مقاصدها وتُفهَم؛ وبالتالي لن يُحكَم عليها بأيِّ شكلٍ من الأشكال.

٢) الصحة: يجب أن تكون الفكرة أو المعلومة أو العبارة على درجةٍ عاليةٍ من الصحة والموثوقية من خلال الأدلة والبراهين والأرقام الداعمة لها.

٣) الدقة: يُقصَد بها: إعطاء موضوع التفكير حقه من المعالجة والجهد، والتعبير عنه بدرجة عالية من الدقة والتحديد والتفصيل، وبأقلِّ الأخطاء الممكنة، بحيث تكون الألفاظ على قدر المعنى أو الفكرة.

٤) الربط: يُقصَد به: أن تتصف عناصر المشكلة أو الموقف بدرجةٍ عاليةٍ من الترابط الواضح بينها، أو بين المعطيات وبين المشكلة.

٥) العمق: يُقصَد به: تجاوز المستوى السطحي للمعالجة الفكرية للمشكلة أو للموضوع بما يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو مع تشعُّب الموضوع من خلال معالجته بدرجةٍ عالية من العمق في التفكير والتفسير والتنبؤ.

٦) **الاتساع:** يُقصَد به: النظر في جوانب المشكلة أو الظاهرة كلها نظـرةً شـموليةً واسـعةً، والاطلاع على وجهات نظر الآخرين وطرائقهم في التعامل معها.

٧) **المنطق:** يُقصَد به: أن يكون التفكير الناقد منطقياً من خلال تنظيم الأفكار وترابطها بطريقة تؤدي إلى معانٍ واضحةٍ ومحددةٍ وبشكلٍ منتظمٍ ومتسلسلٍ، وإلى نتيجةٍ مترتبةٍ على مقدماتٍ معقولةٍ.

٨) **الدلالة والأهمية:** من خلال تعرُّف قيمة الأفكار المطروحة وأهميتها.

٩) **الاتساق:** يُقصَد به: أن تُعرَض الأفكار بطريقةٍ منسجمةٍ ومتسقةٍ فيما بينهـا بعيـداً عـن التناقض.

١٠) **الكفاية:** يُقصَد بها: أن تكون الأفكار المتعلقة بالمشكلة أو بالموقف كافيةً لا يشـوبها أيُّ نقصٍ.

إنَّ هذه المعايير تعمل مجتمعةً لتكوين وحدة متكاملة متفاعلة فيما بينها، ولا يقتصر الهدف منهـا على فهمها بشكلٍ مجردٍ فقط؛ بل يجب إدخالها في تفكير المتعلِّم وأسلوب حياتـه لممارسـتها فعليـاً (جروان، ٢٠٠٧، ٨٠-٨٣؛ العتوم والجـراح وبشـارة، ٢٠٠٧، ٧٦؛ فـتح الله، ٢٠٠٨، ١٠٢؛ الحلاق، ٢٠١٠، ٤٩-٥٠).

٦- المكونات الأساسية لعملية التفكير الناقد

يُصنِّف بعض التربويين مكونات عملية التفكير الناقد وَفْقاً لتصنيف بلوم في المجال المعرفي؛ وبالتالي فهي تعتمد على ثلاثة مكونات، هي:

١) **المعرفة:** يُعدُّ المجال المعرفي بالنسبة إلى المفكِّر الناقد ميداناً يُمارس التفكير فيه؛ وبالتـالي ينبغي له معرفة مصادر المعلومات المنتمية لهذا المجال، فالتفكير الناقد لا يحدث في فـراغٍ، وإنَّمـا يتطلب الإلمام بقواعد تطبيق مهاراته من خلال التحديد الواضح للأهداف، وتعرُّف الأدلة المعرفية على الأداء، وتحديد المعايير الواضحة للتفكير ليتمكَّن المفكِّر الناقد من معرفة الإجـراءات والخطـوات والعمليات والمعايير التي تُرشِده وتُوجِّهه في أثناء عملية التفكير الناقد.

٢) **المهارات:** هي المهارات الذهنية، والملاحظة، والتمييز، والمقارنة، والتفسير، والتحليل .... إلخ، وتُساعِد هذه المهارات المفكِّر على صياغة المعلومات وتنظيمها وتقييمها.

٣) **الاتجاهات والقيم:** يتضمَّن هذا المكوِّن حبَّ استطلاع المعرفة والمثابرة والدقة؛ إذ يتضمَّن التفكير الناقد مشاعر وعواطف وأحكاماً شخصيةً تُساعِد المفكِّر الناقد على النَّقـد السـليم (محمـود، ٢٠٠٦، ١٧٠-١٧١).

ويرى باحثون آخرون أنَّ التفكير الناقد يعتمد على خمسة مكوِّنات مجتمعة مع بعضها الآخر، فإنْ فُقِدَ أحدها لم تحدث عملية التفكير الناقد، وهذه المكونات هي:

١) **القاعدة المعرفية:** تتمثَّل بما يمتلكه الفرد من معلوماتٍ، ومعتقداتٍ، وقيمٍ، ومسلَّماتٍ يَعتقد بصحتها تجاه موقفٍ معينٍ، وهي ضروريةٌ ليحدث الشعور بالتناقض لديه.

٢) **الأحداث الخارجية:** هي المثيرات التي تَستثير الإحساس بالتناقض، وتتوقف كفاءتها كمثيراتٍ للتفكير الناقد على مستوى النمو المعرفي للفرد، وتتباين من الوضوح إلى الغموض أو التركيب.

٣) **النظرية الشخصية:** هي الصيغة الشخصية التي يستمدها الفرد من القاعدة المعرفية، بحيث تكوِّن لديه وجهة نظرٍ شخصية، تُفسَّر في ضوئها الأحداث الخارجية، فيتكوَّن لدى الفرد الشعور بالتباعد أو بالتناقض من عدمه.

٤) **الشعور بالتناقض أو بالتباعد:** يبدأ هذا الشعور من نظرة الفرد القلقة إلى الموضوع الذي حدث فيه التناقض عنده، وينتهي بالبحث عن مصادر المعرفة، ويُدرك هذا التناقض من خلال استثارة العوامل الدافعة عند الفرد، ويتحدد بالنظرة الشخصية، ويُعدُّ متغيِّراً دافعاً تترتَّب عليه بقية خطوات التفكير الناقد.

٥) **حلُّ التناقض:** تضمُّ هذه المرحلة الجوانب المكونة للتفكير الناقد كافة؛ إذ يعمل الفرد على حلِّ التناقض وَفْق خطوات متعددة، وهي الأساس في بنية التفكير الناقد (السيد ، ١٩٩٥، ٥٤-٥٧؛ العظمة، ٢٠١٠، ٥٢-٥٣).

٧- مراحل التفكير الناقد

تجري عملية التفكير الناقد وَفْق مراحل عدة لا تحدث جميعها بصورةٍ خطيةٍ متسلسلةٍ في الواقع؛ بل قد تتزامن مجتمعةً في الحدوث، وهذه المراحل هي:

أ) **المرحلة الأولى: الدافعية:** تُؤثِّر قوة الدافعية للعمليات المعرفية في جذب الانتباه، وتُحدِّد درجة حساسية الفرد تجاه تناقض الأحداث الخارجية مع نظريته الشخصية، فيتمكَّن الفرد من معرفة ما يتناقض مع توقعاته ومعتقداته، فيكون الشعور بالتناقض أساساً لتوليد التفكير الناقد لديه، وتتضمَّن هذه الخطوة عدداً من العوامل، هي:

١) **التوجهات:** يُقصَد بها استعداد الفرد للمشاركة في النَّشاط المحدَّد، ورغبته فيه، وتعرُّفه مثيراته، الأمر الذي يُسهِم في تكوين قاعدة معرفية لدى الفرد عن النشاط ويدفعه نحوه.

٢) **تصريف الطاقة:** يكون باستثمار الوقت، وبذل الجهد لحلِّ التناقض في التفكير.

٣) **حبُّ الاستطلاع:** من خلال الرغبة في الاستزادة من المعرفة عن طريق الإكثار من توجيه الأسئلة.

٤) **توازن المشاعر:** لكي لا تُؤثِّر مشاعر الفرد على المعرفة؛ وبالتالي تُضمَن المقدرة على حلِّ التناقض.

٥) **الأخذ بالمخاطرة:** يهدف إلى الوصول لحلِّ التناقض، وقد تكون هذه المخـــاطرة ســـؤالاً لاستيضاح الأمر، وقد تنتهي بسلوكٍ لا يتمتع بالقبول من الآخرين.

ب) **المرحلة الثانية: البحث عن المعلومات:** تُعدُّ هذه الخطوة نتيجة خبرات التعلُّم السابقة عنـــد الفرد عندما يشعر بتناقض المعلومات، فيقوم بالبحث عن معلومات أخرى ليصل إلى حلِّ التناقض، وتتطلب هذه الخطوة عدداً من الأنشطة، هي:

١) **الانتباه:** إنَّ الأفراد الذين يُكوِّنون مهارة انتباهٍ جيدةٍ يتمتَّعون بملاحظةٍ دقيقةٍ للتناقض بـــين نظريتهم الشخصية وبين الأحداث الخارجية.

٢) **معرفة المفاهيم:** تُساعِد معرفة المفاهيم الفرد على الفهم الجيِّد لموضوع التفكير، وعلى إيجاد العلاقات بين هذه المفاهيم، وعلى ربطها بموضوع التفكير.

٣) **تحديد التناقض:** يتضمن هذا النشاط المحاولات الأساسية للتعبير عن التناقض، مثل الإجابة عن سبب وجود التناقض، أو تحديد المعلومات المطلوبة لحلِّ التناقض المطلوب.

٤) **تنظيم المعرفة:** إنَّ جمع المعلومات عن المشكلة لا يُعدُّ كافياً لحلِّها؛ إذ لا بد مـــن تنظيمهـــا ووضعها في السياق الصحيح لمعرفة التناقض المطلوب حلّه؛ وبالتالي الوصول إلى الحلِّ السليم.

٥) **معرفة استخدام مصادر المعلومات:** إنَّ معرفة مصادر المعلومات وحدها لا تمثِّـــل قيمـــة بالنسبة إلى حلِّ التناقض؛ إذ لا بد أن تليها تنمية مهارة استخدام هذه المصادر، والإفادة منها في حـــلِّ التناقض.

ج) **المرحلة الثالثة: ربط المعلومات:** تتضمن الأنشطة الآتية:

١) **إيجاد الروابط والصلات:** أي وضع إطارٍ متَّسق للأفكار من خلال تحديد علاقتها بمواضيع أخرى ذات صلة؛ وبالتالي تكوين هيكل لعملية التحليل.

٢) **تحديد النموذجات:** أي القدرة على تحديد العلاقات فيما بين المفاهيم، وتحديد العلاقات بـــين الحدث وبين النظرية الشخصية، وتُعدُّ عبارة (فكِّرْ فيها) أو (دعها تنضج) خير تعبيرٍ عن هذا النشاط.

٣) **التفكير التقاربي:** يتضمَّن هذا النشاط تصنيف الكم الكبير من المعلومات التي حصل عليها الفرد وفرزها لاختزالها إلى مجموعةٍ صغيرةٍ من المكونات ذات الدلالة، التي تُســاعِده علـــى حـــلِّ التناقض وَفْق طرائق معروفة ومألوفة.

٤) **الاستدلال المنطقي:** يشمل الاستدلال المنطقي مهارتَي الاســتقراء والاســتنباط؛ إذ يُمكِـــن الوصول إلى الحلِّ عن طريق الانتقال من الجزء إلى الكلِّ، أو من الكلِّ إلى الجزء، لإدراك العلاقات وتحديد المسلَّمات من الفروض.

٥) **توجيه الأسئلة:** يهدف هذا النشاط إلى تحديد الفجوات في المعلومات المتوفرة، وتوضيح الإجراءات والأساليب المساعدة على حلِّ التناقض.

٦) **تطبيق المعرفة:** يتضمَّن هذا النشاط التطبيق العملي لما حصَّله الفرد من معلومات لحلِّ التناقضات.

٧) **التفكير التباعدي:** يهدف التفكير التباعدي إلى إيجاد علاقاتٍ جديدةٍ غير تقليدية بين المفاهيم، أو بين المعلومات الخاصة بالموضوع، وإلى إيجاد حلول ابتكارية للمشكلة.

د) **المرحلة الرابعة: التقويم:** تتضمَّن هذه المرحلة الأنشطة الآتية:

١) **الحلُّ المؤقت للتناقض:** قد يكون من خلال مراجعة الفرد لنظريته الشخصية، وإضافة حقيقة جديدة تؤدي إلى الفهم، وقد تكون المشكلة معقَّدةً تتمثَّل في استنتاج الفرد للحلِّ من خلال معالجةٍ إحصائيةٍ معينةٍ، فالحلُّ المؤقت قد يحلُّ التناقض فِعلاً، أو قد يكون قراراً تتبعه خطواتٌ أخرى لحلِّه.

٢) **تقييم الناتج:** يكون من خلال تحليل الناتج الجديد، وبيان كفايته في حلِّ التناقض.

٣) **تقويم العملية:** يكون من خلال تقييم ناتج عملية التفكير الناقد، وقبول الفرد للحلِّ الذي وصل إليه بالاعتماد على المحكات التي وُضِعت لكلٍّ من العملية والناتج.

ه) **المرحلة الخامسة: التعبير:** يُعلِن الفرد في هذه المرحلة قابلية الحلِّ للمراجعة والنَّقد، واستعداده لتعديل الحلّ في ضوء المعلومات الجديدة.

و) **المرحلة السادسة: التكامل:** يُقصَد به تكامل النظرة الشخصية مع القاعدة المعرفية المكوّنة من الآراء والقيم والمعتقدات، وتَحدُث في نهاية النشاط، ويُعبِّر الفرد المفكِّر عنها بقوله: لقد فهمت، أو هكذا أفضل؛ إذ يشعر بحالةٍ من الارتياح المعرفي، ويبقى في هذه الحالة حتى تَحِلَّ تناقضات جديدة تُمثِّل تحديات جديدة، وبذلك تبدأ عملية التفكير الناقد من جديد (السيد، ١٩٩٥، ٥٤-٦٥؛ قطامي وقطامي، ٢٠٠٠، ٤١٣-٤١٦؛ فراج، ٢٠٠٦، ٦٠-٦١؛ المبيريك، ٢٠٠٧، ٤٨-٥٠؛ العتوم والجراح وبشارة، ٢٠٠٧، ٨٦-٨٧).

٨- أسس تعليم التفكير الناقد ومتطلباته

يرى ناسيش (٢٠٠٦) أنَّ لتعليم التفكير الناقد أسساً ومتطلبات يقوم عليها، وينمو من خلالها ويتطور، وتتمثَّل في الآتي:

١) طرح الأسئلة الجيدة، التي تُصيب صلب الموضوع.

٢) محاولة الإجابة عن تلكم الأسئلة عن طريق التفكير السليم فيها.

٣) تصديق النتائج التي توصَّل إليها التفكير، وأنَّه ليس مجرد مشاركة في تدريبٍ عقلي، وأنَّ ما يأتي لاحقاً للتفكير ليس هو الاعتقاد فقط؛ وإنَّما الفعل (ناسيش، ٢٠٠٦، ٣٣).

بينما يرى محمود أنَّ هذه الأسس والمتطلبات تتمثَّل في الآتي:

١) **إتقان المهارات الأولية التمهيدية الضرورية:** من أبرزها:

أ) معرفة المفردات ومرادفاتها وأضدادها وسائر تصريفاتها.

ب) معرفة قواعد اللغة وضروراتها.

ج) معرفة كيفية التفكير باستقلاليةٍ وحياديةٍ.

٢) **إتقان المهارات الأساسية اللازمة لممارسة العملية النقدية:** من أبرزها:

أ) معرفة أهداف الأعمال التي يقوم بها المفكِّر الناقد بوضوح.

ب) معرفة الأساليب والطرائق والوسائل المختلفة التي تؤدي إلى تحقيق الهدف واختيار أفضلها.

ج) فهم أسباب القيام بالعمل أو بالنشاط وتعليلها.

د) تقييم الأعمال المنجزة بموضوعيةٍ وبمعاييرَ محددة.

هــ) الإحاطة بالمعايير التي يُوظِّفها الآخرون في تقويم أعمال مشابهة، واستخدام أفضلها وأكثرها دقة.

و) طرح الأسئلة السابرة ذات النهايات المفتوحة.

ز) الممارسة العملية للنقد (محمود، ٢٠٠٦، ١٧٥).

٩- مهارات التفكير الناقد

يتضمَّن التفكير الناقد عدداً من المهارات الرئيسة والفرعية يُمكِن تعلُّمها والتدرُّب عليها، ويُقسِّم عدد من الخبراء في مجال التفكير هذه المهارات إلى مجموعتين، هما:

١) **المجموعة الأولى:** تشمل المهارات الدقيقة: وهي المهارات الأوَّلية، التي تتطلَّب عمليات إدراكية بسيطة، كالملاحظة والمقارنة والاستدلال.

٢) **المجموعة الثانية:** تشمل عمليات التفكير أو القدرات: وهي عملياتٌ معقدةٌ تتطلب استخدام مهارات تفكير معقدة، كتمييز المفاهيم واتخاذ القرارات والبحث والتركيب (حسن، ٢٠٠٤، ٣٣).

لذلك نجد تصنيفات عديدة لمهارات التفكير الناقد تبعاً لتعدد تعريفاته وللأطر النظرية المفسِّرة له، وقد بيَّنها العديد من الباحثين في مجال التفكير (قطامي، ١٩٩٠، ٧٠٧؛ جابر، ١٩٩٧، ١٣٤-١٣٥؛ جروان، ٢٠٠٧، ٦٦-٨٣؛ الحارثي، ٢٠٠٣، ٨٦؛ العتيبي، ٢٠٠٧، ١٤؛ أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧، ٢٤٢؛ العتوم والجراح وبشارة، ٢٠٠٧، ٩٧؛ فتح الله، ٢٠٠٨، ٩٨-١٠١؛ الدسوقي، ٢٠٠٩، ٢٣٠-٢٤٠؛ الحلاق، ٢٠١٠، ٤٨؛ العظمة، ٢٠١٠، ٤١)، ومن أشهر هذه التصنيفات:

٩-١- تصنيف واطسون وجليسر ***Watson & Glaser***

قسَّم واطسون وجليسر مهارات التفكير الناقد إلى المهارات الآتية:

١) **الاستنتاج:** يُشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة مُلاحَظة أو مُفترَضة، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها بناءً على الحقائق المعطاة.

٢) **التفسير:** يُقصَد بها القدرة على تحديد المشكلة، وتعرُّف التفسيرات المنطقية لها، وتقرير ما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلوماتٍ معينةٍ مقبولةً أو لا.

٣) **الاستنباط:** يُشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدماتٍ أو على معلوماتٍ سابقة لها.

٤) **تعرُّف الافتراضات:** تُشير إلى القدرة على التمييز بين صدق معلوماتٍ محددةٍ وبين عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة وبين الرأي.

٥) **تقويم الحجج:** يُقصَد بها قدرة الفرد على تقييم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية وبين المصادر الثانوية، وبين الحجج القوية وبين الحجج الضعيفة، وإصدار الحكم على كفاية المعلومات.

٩-٢- تصنيف نيدلر ***Kneedler***

اقترح نيدلر اثنتي عشرة مهارة للتفكير الناقد، هي:

١) القدرة على تحديد المشكلات والمسائل المركزية: تُسهِم هذه المهارة في تحديد الأجزاء الرئيسة للبرهان أو للدليل.

٢) تمييز أوجه الشبه وأوجه الاختلاف: تُسهِم هذه المهارة في تحديد الخصائص المميزة للموضوع، ووضع المعلومات في تصنيفاتٍ للأغراض المختلفة.

٣) تحديد المعلومات المتعلقة بالموضوع: تكون من خلال إجراء مقارنات فيما بين الأمور التي يُمكِن إثباتها أو التحقق منها، وتمييز المعلومات الأساسية من المعلومات الهامشية الأقل ارتباطاً.

٤) صياغة الأسئلة التي تُسهِم في فهمٍ أعمق للمشكلة.

٥) القدرة على تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات.

٦) القدرة على تحديد ما إذا كانت العبارات أو الرموز الموجودة مرتبطة ببعضها الآخر وَفْق السياق العام.

٧) القدرة على التحقُّق من القضايا البديهية التي لم تظهر صراحةً في البرهان والدليل.

٨) تمييز الصيغ المتكررة.

٩) القدرة على تحديد موثوقية المصادر.

١٠) تمييز الاتجاهات والتصورات المختلفة لوضعٍ معينٍ.

١١) تحديد قدرة البيانات وكفايتها ونوعيتها في معالجة الموضوع.

١٢) توقع النتائج الممكنة أو المحتملة من حدثٍ أو من مجموع أحداثٍ.

٩-٣- تصنيف أودل ودانيالز *Udall & Daniels*

صنَّف أودل ودانيالز مهارات التفكير الناقد في ثلاث فئات، هي:

أ) الفئة الأولى: مهارات التفكير الاستقرائي:

يعرف التفكير الاستقرائي بأنَّه: عملية استدلال عقلي، تستهدف الوصول إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوفرة أو المعلومات التي تُقدِّمها المشاهدات المسبقة، ومن أهم مهارات التفكير الاستقرائي:

١) تحديد العلاقة السببية أو ربط السبب بالمُسبِّب.

٢) تحليل المشكلات المفتوحة.

٣) الاستدلال التمثيلي.

٤) التوصُّل إلى استنتاجاتٍ.

٥) تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع.

٦) تعرُّف العلاقات؛ أي إدراك عناصر المشكلة أو الموقف وفهمها بصورةٍ تؤدي إلى إعادة تركيبها أو صياغتها وإلى حلِّها، ومن أنواعها: الاستدلال اللفظي، والاستدلال الرياضي أو العددي، والاستدلال المكاني، وحلُّ مشكلاتٍ تنطوي على الاستبصار أو حدة الذهن.

ب) الفئة الثانية: مهارات التفكير الاستنباطي:

يعرف التفكير الاستنباطي بأنَّه: عملية استدلالٍ منطقي، تستهدف التوصُّل إلى استنتاجٍ ما أو إلى معرفةٍ جديدةٍ اعتماداً على فروضٍ أو مقدماتٍ موضوعيةٍ أومعلوماتٍ متوفِّرةٍ.

والاستدلال عن طريق الاستنباط المنطقي عملية تفكير مركبة تضمُّ مهارات التفكير الآتية:

١) استخدام المنطق.

٢) تعرُّف التناقضات في الموقف.

٣) تحليل القياس المنطقي.

٤) حلُّ مشكلات قائمة على إدراك العلاقات المكانية.

ج) الفئة الثالثة: مهارات التفكير التقييمي:

يعرف التفكير التقييمي بأنَّه: النشاط العقلي الذي يستهدف إصدار حكم على قيمة الأفكار، أو القدرة على تقييم الأشياء وسلامتها ونوعيتها.

يتكوَّن التفكير التقييمي من ثلاث مهاراتٍ أساسية، هي:

١) **إيجاد محكات أو معايير تستند إليها عملية إصدار الأحكام:** تضمُّ المهارات الآتية:

أ) تعرُّف القضايا والمشكلات المركزية.

ب) تعرُّف الافتراضات الأساسية.

ج) تقييم الافتراضات.

د) التنبُّؤ بالمُترتِّبات على فعلٍ ما.

هـ) التتابع في المعلومات.

و) التخطيط لاستراتيجياتٍ بديلةٍ.

٢) **البرهان أو إثبات دقة الادعاءات:** تضمُّ المهارات الآتية:

أ) الحكم على مصداقية مصدر المعلومات عن طريق تحرِّي مصداقية المرجع المكتوب، مثل: سمعة المؤلف أو الكاتب، ودقته، ومجال تخصصه، ودرجة الاتفاق بينه وبين مصادر أخرى للمعلومات، والتحقق من عدم وجود مصالح أو أغراض شخصية وراء كتاباته وغيرها.

ب) المشاهدة والحكم على تقارير المشاهدات.

ج) تحرِّي جوانب التحيُّز والأفكار المبتذلة.

د) تعرُّف اللغة المشحونة.

هـ) تصنيف المعلومات.

و) تحديد الأسباب الواردة وغير الواردة في الموقف.

ز) تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.

ح) تقييم المناظرات والحجج أو البراهين.

٣) **تعرُّف الأخطاء أو الأفكار المغلوطة منطقياً وتحديدها:** تضمُّ المهارات الآتية:

أ) التفريق بين الحقائق وبين الآراء.

ب) تعرُّف المعلومات المتصلة بالموضوع.

ج) تعرُّف الاستدلال العقلي الواهي أو الاستنتاجات المغلوطة.

٩ – ٤ – تصنيف بول وسكريفين ***Paul & Scriven***

يُلخِّص بول وسكريفين التفكير الناقد في مهارات وأنشطة تتضمَّن: القدرة على التفسير، والتقويم، والملاحظة، والتواصل، والقدرة على المجادلة أو المُحاجَّة (Fisher, 2001, 10).

٩-٥- تصنيف فاشيون *Facione*

يرى فاشيون أنَّ التفكير الناقد يتكوَّن من مهاراتٍ معرفيةٍ، ونزعاتٍ أو موجِّهــاتٍ. وتتضــمن المهارات المعرفية الآتي:

١) **التفسير:** يشمل مهارات: التصنيف، واستخراج المعنى، وتوضيح المعنى.

٢) **التحليل:** يشمل مهارات: فحص الأفكار، وتحديد الحجج، وتحليل الحجج.

٣) **التقييم:** يشمل مهارتَي: تقدير الادعاءات، وتقييم الحجج.

٤) **الاستنتاج:** يشمل مهارتَي: البحث عن البدائل، والوصول إلى البدائل والاستنتاجات.

٥) **الشرح:** هو إعلان نتائج التفكير، ويشمل مهارات: إقرار النتائج، وتبرير الإجراءات، وتقديم الحجج.

٦) **التنظيم الذاتي:** يُقصَد به: قدرة الفرد على التساؤل، والتأكد من المصداقية، وتنظيم الأفكــار والنتائج، ويشمل مهارتَي: فحص الذات، وتصحيح الذات.

٩-٦- تصنيف شوبنسكي *Chubinski*

حدَّدت شوبنسكي مهارات التفكير الناقد بالآتي:

١) تحديد المشكلة.

٢) كشف الافتراضات.

٣) وصف الافتراضات.

٤) استخدام النموذجات المختلفة.

٥) عرض طرائق مختلفة للاستدلال.

٦) اختبار صحة المعلومات والبيانات.

٧) ابتكار حلول بديلة (Chubinski, 1996, 25).

٩-٧- تصنيف روبرت إينيس *Robert Ennis*

يرى إينيس بأنَّ التفكير الناقد يشتمل:

١) المهارات، التي سمتها معرفية.

٢) الموجهات، التي سمتها عاطفية.

ويرى أنَّ الوظيفة الرئيسة للتفكير الناقد تتمثَّل في تقويم الحجج، وفي حلِّ التعارض، وفي تحسين الفهم، وفي التمهيد لاكتشاف حلٍّ لمشكلةٍ محيِّرةٍ، وقد حدَّد مهارات التفكير الناقد في اثنتــي عشــرة مهارة، هي:

١) فهم معنى العبارة.

٢) الحكم بوجود غموض في الاستدلال.
٣) الحكم فيما إذا كانت العبارة متناقضة.
٤) الحكم فيما إذا كانت النتيجة تتبع ضرورة.
٥) الحكم فيما إذا كانت العبارة محددة بوضوح.
٦) الحكم فيما إذا كانت العبارة تُطبَّق مبدئياً.
٧) الحكم فيما إذا كانت المشاهدة موثوقة.
٨) الحكم فيما إذا كانت النتيجة مبررة بقدرٍ كافٍ.
٩) الحكم فيما إذا كانت المشكلة مُعرَّفة.
١٠) الحكم فيما إذا كان الشيء عبارة عن افتراض.
١١) الحكم فيما إذا كان التعريف محدداً بدقة.
١٢) الحكم فيما إذا كانت العبارة نصاً مقبولاً.

٩-٨- تصنيف باير *Beyer*

حدَّد باير عشر مهارات رئيسة للتفكير الناقد، هي:

١) التمييز بين الادعاءات أو المزاعم وبين الحقائق المثبتة.
٢) التمييز بين المعلومات والأسباب الحقيقية المرتبطة بالموضوع وبين التي تُقحَم في الموضوع ولا ترتبط به.
٣) تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
٤) تعرُّف الافتراضات غير الظاهرة أو المُتضمَّنَة في النص.
٥) الموضوعية والبعد عن التحيُّز والمحاباة.
٦) تعرُّف الادعاءات أو البراهين والحجج الغامضة.
٧) تحرِّي التحيُّز أو التحامل.
٨) تعرُّف المغالطات المنطقية.
٩) تعرُّف أوجه التناقض أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات أو من الوقائع.
١٠) تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء.

ويرى الباحث أن تعدد التصنيفات لمهارات التفكير الناقد يرجع إلى تعدد تعريفاته، وإلى طبيعة التفكير الناقد الذي يتشتمل على العديد من العمليات العقلية، إلا أنَّ هذه التصنيفات تتفق في العديد من المهارات اللازمة للتفكير الناقد، والمهارات الخمس التي ذكرها واطسون وجليسر للتفكير الناقد

يتفق عليها أكثر الذين صنفوا في مهارات التفكير الناقد، وهي المهارات التي اعتمدها الباحث في دراسته، واستخدم اختبار واطسون وجليسر لاختبارها على عينة الدراسة التجريبية.

١٠- تنمية التفكير الناقد وتعليمه

أدى اهتمام التربويين بتنمية مهارات التفكير الناقد إلى ظهور أساليب علمية عديدة تُساعِد على تنمية التفكير الناقد، وظهرت في صورة برامج أو استراتيجيات تدريسية أو نموذجات تعليمية تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد كالفهم والاستدلال وتقويم الحجج وغيرها (السيد، ١٩٩٥، ١٩١).

مع تنامي الوعي المتزايد بأهمية التفكير الناقد، ظهرت ثلاثة اتجاهاتٍ لتعليم التفكير الناقد وتنمية مهاراته وَفْق ما يأتي:

١٠-١- الاتجاه الأول: التعليم المباشر للتفكير الناقد

يُنادي أصحاب هذا الاتجاه بتعليم مهارات التفكير الناقد بشكلٍ مستقلٍ ومباشرٍ وصريحٍ؛ إذ يُمكِن تعليمه كمادةٍ مستقلةٍ عن المنهاج الدراسي كونه قدرة أو مهارة عامة، وتُعلَّم مهارات التفكير الناقد بشكلٍ طبيعي وتتابعي الواحدة تلو الأخرى، فيُخصَّص لكلِّ درسٍ أو لعددٍ من الدروس مهارة بعينها تكون محلَّ التعليم، ومن رواد هذا الاتجاه دي بونو *De Bono* (زيتون، ٢٠٠٣، ١٠١؛ العتوم والجراح وبشارة،٢٠٠٧، ٨٤؛ العتيبي، ٢٠٠٨، ٩٢؛ جمل، ٢٠٠٨، ٥٠-٥١)، ويُمكِن تعليم التفكير الناقد وَفْق هذا الاتجاه من خلال برامج أو نموذجات أو استراتيجياتٍ خاصةٍ بهذا النوع من التفكير.

١٠-١-١- برامج تعليم التفكير الناقد

عرَّف زيتون برنامج تعليم التفكير بأنَّه: "مادةٌ تعليميةٌ مكتوبةٌ أو مصوَّرةٌ أو مُسجَّلةٌ (على شرائط سمعية، أو شرائط فيديو، أو أقراصٍ ممغنطةٍ) مُصمَّمةٌ لتدريس مهارة تفكيرٍ أو أكثر، وتتكوَّن من عددٍ من الوحدات الدراسية أو عددٍ من الدروس التي يستغرق تدريسها زمناً محدداً قد يمتدُّ إلى عدَّة سنواتٍ تدريسيةٍ، وتحتوي هذه المادة التعليمية عادةً على إرشاداتٍ للمعلِّم عن كيفية تدريس مهارات التفكير، وعلى مهام وأنشطةٍ وتدريباتٍ يقوم بها المتعلِّمون" (زيتون، ٢٠٠٣، ١٢٢)، ومن أهمِّ البرامج التي تُعنى بتعليم التفكير الناقد:

١) برنامج التكوين العقلي *Structure of Intellect Program*

صممَّ هذا البرنامج ماري ميكر وَروبرت مايكر *Mary Meeker & Robert Meeker* في عام(١٩٦٢م)، ويتضمَّن هذا البرنامج مكوِّنات لتعليم التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، ويُستخدَم للأغراض التشخيصية، وفي مجالات التعليم المفرد، ويصنف مؤلِّفَا البرنامج قدرات التفكير الناقد في

مستويين: المستوى الأساسي والمستوى المتقدم، وتُستخدَم مواده مع المتعلِّمين ابتداءً من مرحلة الروضة حتى مرحلة الرُّشد (Mcconney et.al. , 2001).

٢) برنامج كورت للتفكير *CORT Thinking Program*

صمَّم هذا البرنامج أيدورد دي بونو *Edward De Buno* في عام (١٩٧٠م)، وكلمة (**CORT**) هي اختصارٌ لـ (*Cognitive Research Trust*)، وتعني: مؤسسة البحث المعرفي، وأضيف الحرف (O) لتصبح كلمةً صالحةً للنطق، ويهدف هذا البرنامج إلى تعليم المتعلِّمين ومساعدتهم وزيادة قدراتهم من مختلف الأعمار على التفكير، وتطوير حلول إبداعية للمشكلات داخل الصف الدراسي وخارجه، وتحسين الكتابة الإبداعية كمَّاً وكيفاً، ورؤية الأشياء بشكلٍ أوضح وأوسع، وإشعارهم بأنَّهم مفكِّرون نشطون؛ وبالتالي يكوِّنون صورةً إيجابيةً عن أنفسهم وتزداد ثقتهم بأنفسهم، وتزداد قدرتهم على النجاح (ديبونو، ٢٠٠١، ١٣٤؛ سعادة، ٢٠٠٦، ٩١).

ويتكوَّن البرنامج من ستَّة أجزاءٍ، في كلِّ جزءٍ عشر أدواتٍ، وهي: (Cort 1): توسعة الإدراك الحسي، (Cort 2): تنظيم التفكير، (Cort 3): التفاعل والجدال والتفكير الناقد، (Cort 4): التفكير الإبداعي بأدوات محدودة، (Cort 5): المعلومات والشعور، (Cort 6): العمل (إطار للتفكير خطوة خطوة)، ويُمكِن استخدامه مع المتعلِّمين في المراحل جميعها، وتتكيف دروس الكورت مع المتعلِّمين الأصغر سناً، ومتعلِّمي التربية الخاصة، ويعمل برنامج الكورت على تنمية مهارات التفكير الأساسية والإبداعي والناقد، من خلال اتباع الاستراتيجيات الآتية:

أ) الاستراتيجية الأولى: (Cort 1) تحوي مهارات التدريب الأساسية التي ينبغي تدريب المتعلِّمين عليها، بغض النظر عن أعمارهم أو مقدرتهم.

ب) الاستراتيجية الثانية: التفكير الإبداعي ((Cort 1) يتبعه (Cort 4))، تُتبَع هذه الاستراتيجية مع المتعلِّمين الَّذين لديهم اهتمام خاص بالتفكير الإبداعي، وبالكتابة الإبداعية؛ إذ يتبع الكورت الأساسي أدوات التفكير الإبداعي الخاصة.

ج) الاستراتيجية الثالثة: تفكير الهدف العام ((Cort 1) يتبعه (Cort 4) يتبعه (Cort 5))، وهي حزمة تفكيرٍ مُصمَّمة لهدف عام.

د) الاستراتيجية الرابعة: التفكير الناقد والتفكير التفاعلي ((Cort 1) يتبعه (Cort 3) يتبعه (Cort 5))، وهي تُزيد التركيز على التفكير الناقد والتفكير التفاعلي.

ه) الاستراتيجية الخامسة: التفكير الناقد والتفكير التواصلي ((Cort 1) يتبعه (Cort 2) يتبعه(Cort 6)) وهو التفكير بمشروعٍ؛ إذ يشرع المتعلِّمون بمشروعٍ ما.

و) الاستراتيجية السادسة: كورت المساق الشامل ((Cort 1) يتبعه(Cort 2) يتبعه(Cort 3) يتبعه(Cort 4) يتبعه(Cort 5) يتبعه(Cort 6)) وهو مساقٌ شاملٌ في التفكير (ديبونو، ٢٠٠١، ٤٣).

٣) برنامج انيتا هارنادك ***Anita Harnadek Program***

صمَّمت هذا البرنامج انيتا هارنادك في عام (١٩٧٦م)، ونُشِر في سلسلةٍ من الكتب التي تتضمَّن بشكلٍ أساسي مجموعة من الدروس لتعليم مهارات التفكير الناقد، ويقع كلُّ كتابٍ في جزئين، الأول: دليل المتعلِّم المتضمن المهارات والتمرينات التي يتدرَّب عليها المتعلِّمون، والثاني: دليل المعلِّم الذي يتضمَّن توجيهات عامة للمعلِّم عن كيفية تطبيق الدروس وعن إجابات التدريبات المتضمنة في دليل المتعلِّم.

ويهدف هذا البرنامج إلى تعليم المتعلِّمين مهارات التفكير الناقد خارج المنهج الدراسي من سن الطفولة حتى سن الرشد، من خلال تقديم تمارين تُطوِّر مهارات المتعلِّمين في مواقف مرتبطة بحياتهم وبواقعهم المعيش، والتي اعتادوا التعامل معها بسطحيةٍ، أو بتقليد حلولٍ موروثةٍ عن الكبار، فالبرنامج يُركِّز على إتاحة الفرصة للمتعلِّمين كي يفكِّروا تفكيراً ناقداً واقعياً وملموساً؛ وليس عن طريق إعلامهم بما ينبغي لهم قوله وفعله فقط، وتكون مهمة المعلِّم فيه حثَّ المتعلِّمين على المناقشة وعلى التساؤل (محمد، ١٩٩٦، ٣١).

٤) برنامج أوديسي ***Odyssey program***

صمَّم هذا البرنامج ديفيد بيركيتر *David Perkins* في عام (١٩٨٠م) بتكليفٍ من لجنة أوديسي للموهوبين؛ إذ كانت بحاجة إلى برنامجٍ يُوفِّر تعليماً يفوق ما هو موجود داخل المنهج العادي، ليُرضِي طموحات المتعلِّمين الموهوبين وحاجاتهم، ويهدف هذا البرنامج إلى أن يُوفِّر للمتعلِّمين استخدام مهارات متعلقة بالتفكير الناقد، وبالتفكير الإبداعي، وبحلِّ المشكلات، وتطبيق هذه المهارات في الصفوف وفي المواقف الحياتية، كما يهدف هذا البرنامج إلى تطوير آراء المتعلِّمين بحيث تكون آراؤهم مدعومة بالدليل من خلال دراستهم الموضوعات والمسائل الشاملة، فيُعلِّمهم اختيار مهارات البحث، وجمع المعلومات، ويطبِّقونها على موضوعاتٍ حقيقيةٍ وعلى مشكلات فعليةٍ، وتسير الإجراءات التعليمية في البرنامج بأن يكتب المتعلِّمون تصوراً إيجابياً خاصاً بهم، ويتعرَّفون الاختلافات في أنفسهم وفي الآخرين، ويُصمِّمون اختبارات ذكائية قائمة على هذا الفهم، وتُنفَّذ وَفْق خطوتين:

أ) **الانتقاء:** تُحدَّد فيها درجة الصعوبة عند المتعلِّمين الموهوبين عن طريق اختبار *(Otis–Lennon)* للقدرات المدرسية، ويُطبَّق لمتعلِّمي السنة الثانية والثالثة، أما بعد المرحلة الثالثة حتى الثامنة فيُطبَّق عليهم مقاييس التقدم الأكاديمي، فالمتعلِّمون الذين حقَّقوا نتيجةً فوق ما جرى تحديده في كلٍّ من القراءة والرياضيات انتقلوا إلى الخطوة الثانية وهي الاختبار.

ب) **الاختبار:** يأخذ المتعلِّمون في هذه الخطوة اختبارات القدرات المعرفية، وهذا الاختبار يدعم ويُساعِد المتعلِّمين على الأداء اللفظي وغير اللفظي، وينبغي للمعلِّمين في هذه الخطوة وضع مقيـاس لتصنيف العقبات السلوكية للمتعلِّمين المتفوِّقين، كلَّ متعلِّم على حدة (فقيهي، ٢٠٠٦، ٥٧–٥٨).

٥) **برنامج الإحساس القـوي للمفكِّـرين الناقـدين *Strong Sense Critical Thinkers (SSCT) Program***

صمَّم هذا البرنامج فلولن *Fluellen* في عام (١٩٩٤م) ليلائم مُتعلِّمـي المرحلـة الابتدائيـة، ويتكوَّن من ستة أجزاءٍ، هي:

١) الجزء الأول: يتحدَّث عن الهدف من التربية.

٢) الجزء الثاني: يُناقِش اسم البرنامج ويُعرِّفه؛ إذ يعمل على جعل الفرد يتساءل عن إطار التفكيـر عنده، وأن يفهم الحجج والمبررات عند الآخرين، ويُحاكِمها عقلياً بطريقةٍ جدليةٍ حتى يتبيَّن له متى تكون وجهة النظر ضعيفة ومتى تكون قوية.

٣) الجزء الثالث: يتحدث عن الإجراءات المحتملة لتطوير مهارات الإحساس بالتفكير الناقد.

٤–٥) الجزآن الرابع والخامس: يلقيان الضوء على الفترة الزمنية اللازمة لتطوير الإحساس القوي بالتفكير الناقد.

٦) الجزء السادس: يُبيِّن الاحتمالات المستقبلية لهذا البرنامج (فقيهي، ٢٠٠٦، ٦٠؛ محمد، ١٩٩٦، ١٦).

١٠–١–٢– نموذجات تعليم التفكير الناقد

"تُكوِّن نموذجات التدريس مناخاً تعليمياً مشجعاً وحافزاً للتفكير الناقد، كما تُساعِد المتعلِّمين على التذكُّر وتوظيف الخبرات في المواقف الجديدة، وتُساعِدهم على تحمُّل المسؤولية وتأكيد الذات، ومن تلك النموذجات:

١) **نموذج بلاج *Blagg model***

يقوم هذا النموذج على أساس استخدم محتوى المادة الدراسية في تنبيه عمليات التفكير، ويُوضِّح العمليات التي ينبغي أن يَمُرَّ بها المتعلِّم في عمليات التفكير إبَّان تعامله مع المعرفة والنتائج المترتبة عليها، التي تظهر على صورة نتيجة معينة تعتمد على تخطيط علمي.

ويُوضِّح بلاج أنَّ الشخص تحدث لديه مجموعة من العمليات العقلية التي يُمكِن تدعيمها من خلال تعامله مع المصادر المختلفة، وهي عملية توليد الأفكار أو ما يُستدعى من معرفةٍ سابقةٍ، وعملية تمييز المعلومة أو توضيحها أو استثناء بعضها أو استبعاده أو التركيز على بعضها الآخر الذي لـه صـلة بالهدف، ومن ثَمَّ تجميع تلك المعلومات في مجموعاتٍ ذوات علاقـات ببعضـها الآخـر، وتحديـد

المعلومات المهمة، وأخيراً تقويمها وبلورتها بالشكل المطلوب لاتخاذ قرارات حاسمة إيجابية تلعب دوراً حاسماً في توجيه مسارات عملية التخطيط تجاه تنفيذ الهدف المطلوب.

٢) نموذج اتخاذ القرار

يعتمد هذا النموذج على استخدام عمليات عقلية عليا، مثل التحليل، وإقامة العلاقات، والتوليف، والاستنتاج، والتقييم في إطار مُنظَّم، ويُعدُّ أحد الصور العملية التي تُنمِّي لدى المتعلِّمين الوعي تجاه عمليات التفكير وتنظيمها اعتماداً على مبدأ تنظيم المعرفة وكيفية الإفادة منها بشكلٍ أفضل، من خلال أسلوب المناقشة الشفوية أو المكتوبة، كما تُساعِد المتعلِّمين على تقديم المعلومات، وعلى توضيح العلاقات في الحقائق والمفاهيم، وتساعدهم على الإفادة من الخبرات السابقة، ويُعدُّ إطاراً مرجعياً مشتركاً بين المعلِّم والمتعلِّم من خلال تتبُّع مسار التعبير عن التفكير" (السيد، ٢٠٠١، ١٩٣-١٩٥).

١٠-١-٣- استراتيجيات تعليم التفكير الناقد

صممَّ بعض التربويين عدداً من استراتيجيات تعليم التفكير الناقد ومهاراته منذ منتصف الثمانينات من القرن العشرين، وجرى دعمها، وتنقيحها، وتطويرها، ومن أهمها:

١) استراتيجية سميث *Smith Strategy*

يُبيِّن سميث وُجود معايير عديدة ضرورية لتقويم صحة مصادر المعلومات، التي من خلالها يستطيع الأفراد أن يثقوا بتلك المصادر إذا تطابقت مع هذه المعايير، وهذه الاستراتيجية موجَّهة لتنمية مهارة الحكم على صحة مصادر المعلومات، وتتضمَّن هذه المهارة القدرة على تفسير الإجابات المنبثقة من الأسئلة الآتية:

١) ما المصدر؟ هل هو شخصٌ معينٌ أو مؤسسةٌ حكوميةٌ أو مؤسسةٌ موثوقٌ بها تضمُّ عدداً من المفكرين المشهود لهم؟

٢) ما الخلفية الثقافية والميدانية للمصدر؟ وإذا كان هذا المصدر شخصاً ما، فما خبرته التي أهَّلته ليتكلَّم كمتخصص؟ وما سمعته ضمن مجموعة الخبراء المشهورين في هذا المجال؟

٣) ما الأسس التي اعتُمِدت للكشف عن صحة المصدر؟ هل هو مصدرٌ متخصصٌ؟ هل جرى البحث من جانب المصدر عن التفاصيل المحددة للقضية المطروحة؟

٤) ما هدف المصدر من إصدار هذه المعلومات والعبارات الشفوية أو المكتوبة؟ هل نبعت من اهتمامه بالموضوع أو إنَّها تُمثِّل تحيُّزاً شخصياً لمصلحة جهة ضد أخرى في قضيةٍ معينةٍ، قد تكون هذه الجهة مؤسسةً اقتصاديةً أو إيديولوجيةً خوَّلته الحديث عنها بقضيةٍ معينةٍ؟ وهل تتأثَّر سمعة المصدر بهذه العبارات؟ وهل المصدر متيقِّظٌ لهذه السمعة في أثناء الحديث؟

٥) هل تُوجَد أسبابٌ تدفع إلى الاستفسار عن صحة المصدر؟ هل عبارات المصدر متسقة أو متناقضة فيما بينها؟ هل تُوجَد مصادر أخرى أكثر استقلالاً تؤيِّد هذا المصدر؟ وماذا يقول الخبراء في القضية التي يدعيها المصدر؟ هل عبارة المصدر موضوعيةٌ، وجاءت مشروطةً بقيودٍ خاصةٍ أو هي ادعائيةٌ وتشكيكيةٌ في أسلوبها؟ ما نوع العبارة التي أطلقها المصدر؟ هل هي عبارةٌ خبريَّةٌ مستقلَّةٌ أو عبارةٌ نابعةٌ من مؤسَّسةٍ تدَّعي الموضوعية والتوازن في تقاريرها أو هي تُعبِّر عن وجهة نظر منظمة إيديولوجية معينة.

ويُبرِز سميث من خلال استراتيجيته الأهداف المعرفية العامة والخاصة، التي تدور نتائجها حول مهارة صحة مصادر المعلومات، وحول إعطاء الأمثلة، وذكر المعايير وتطبيقها في سياقاتٍ عديدةٍ ومتنوعةٍ، وتُظهِر هذه الاستراتيجية الأهداف الانفعالية العامة والخاصة أيضاً، التي تحدد نتائجها بالسمات المطلوبة من المفكِّر الناقد، من تقدير الموضوعية وتحمُّل الغموض، والتحيُّز لمصلحة المنطق والدليل.

ويسير تدريس هذه الاستراتيجية وَفْق الخطوات الآتية:

أ) **مقدمة الدرس:** يُصمِّم المعلِّم حادثةً معينةً لإثارة انتباه المتعلِّمين، ويُبيِّن لهم أهمية المصادر عند الحكم على صحة المعلومات.

ب) **عرض الدرس:** يُصممَّ هذا الجزء ليُعين المتعلِّمين على تحديد معايير واضحة ومحددة، بهدف تقييم مصادر المعلومات، وليُساعِدهم على تبرير هذه المعايير، ويترك المعلِّم للمتعلِّمين إنشاء نسخة من المعايير التي دُوِّنت على السبورة، أو تصميم نشرة بها.

ج) **التدريب على المهارة:** يتدرَّب المتعلِّمون على تطبيق المعايير المقترحة من جانبهم لإصدار الأحكام على صحة مصادر المعلومات أو على تنفيذها، ويُحضر المعلِّم نسخاً من هذه المعايير، ويُوزِّعها على المتعلِّمين، ويُشجِّعهم على استخدامها لدعم إجاباتهم.

د) **خاتمة الدرس:** يُستَحسَن أن يتضمَّن الدرس مناقشة الاتجاهات نحو المعلومات وأثرها في المواطنة الفاعلة، أو يُوضِّح المعلِّم في نهاية الدرس أنَّ للناس اتجاهات مختلفة نحو مصادر المعلومات، ويُبيِّن للمتعلِّمين أنَّ الأفراد يستخدمون المصادر الموثوق بها، وأنَّه توجد أمثلة عديدة عن مصادر المعلومات، منها الخبير في موضوعٍ معينٍ، والقاموس اللغوي، الذي يُعدُّ مصدر معاني الكلمات، ومحكمة العدل العليا التي تُمثِّل مصدراً للتشريع، والشخص الذي لديه المؤهلات العلمية الكافية ليكون مصدراً مفيداً للمعلومات وموثوقاً به (سعادة، ٢٠٠٦، ١٠٩-١١٥).

٢) استراتيجية مكفرلاند *Mcfarland Strategy*

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تقديم أمثلة عن تعلُّمٍ هادفٍ يُساعِد على تعليم مهارة التمييز بين المادة ذات الصلة بالموضوع وبين المادة التي ليس لها صلة به، وتوفير المناخ التعليمي المساعد على ذلك (سعادة، ٢٠٠٦، ١٠٦).

وتُركِّز هذه الاستراتيجية على استراتيجيتَين فرعيتَين، تمتازان بتطوير مهارة تمييز المعلومات ذات العلاقة من غيرهما، وهما:

أ) استراتيجية الكلمات المترابطة

تُزوِّد استراتيجية الكلمات المترابطة المتعلِّمين بالقدرة على التمييز بين الكلمات ذات العلاقة وبين غيرها، ومن ثَمَّ التوصل إلى تعميم يُعبِّر عن علاقة الترابط، ويُمكِن التعبير عن هذه العلاقة شفوياً للمتعلِّمين من صفوف الروضة حتى الصف الثاني، وكتابياً للمتعلِّمين في الصفوف العليا، كما يجري استبعاد الكلمة غير ذات الصلة من قائمةٍ تحتوي خمس كلمات، أما الكلمات الأربع المتبقية فيقـــوم المتعلِّم بتكوين جملة مفيدة منها، بحيث يُوضِّح الجانب المشترك من الموضوع الرئيس الذي يجمع تلك الكلمات، ويجب أن تكون قوائم الكلمات منتميةً إلى موضوعٍ يعرفه المتعلِّمون من خلال الدراسة أو التجربة.

وتسير هذه الاستراتيجية وَفْق عدة خطوات يتبعها المعلِّم، هي:

١) عرض مجموعاتٍ عديدة من الكلمات، تتألف كلُّ مجموعةٍ منها من خمس كلمـــاتٍ، تُمثِّـــل موضوعاً معيناً يعرفه المتعلِّمون من خلال خبراتهم السابقة، وتحوي كلُّ مجموعةٍ كلمة واحدة ليس لها صلة بالموضوع.

٢) يُناقِش المعلِّم المتعلِّمين بصورةٍ جماعيةٍ، ويُدرِّبهم حتى يُصبِحوا قادرين على تحديد الكلمات الأربع التي لها صلة بالموضوع، وشطب الكلمة التي ليس لها صلة بالموضوع.

٣) يطلب المعلِّم من المتعلِّمين تركيب الكلمات الأربع الباقية في جملةٍ يتَّضح فيها منطق ترابط هذه الكلمات، على أن تكون الجملة ذات صلة بالموضوع المدروس.

٤) يُشجِّع المعلِّم المتعلِّمين على التفكير بأساليب منطقيةٍ وصحيحةٍ.

ب) استراتيجية تحديد وجهات النظر

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تقديم التعليم وَفْق أسلوب تطوير الحجج ذات الصلة لتدعيم وجهة نظر أو أكثر؛ إذ يقوم المتعلِّمون بجمع معلومات عن عبارةٍ أو موضوعٍ معينٍ ليُناقَش؛ إذ تُثار حول الموضوع وجهات نظر متعددة، وتُقدَّم عبارات داعمة لها من خلال عمل جماعي، ومن ثَـــمَّ تُرتَّـــب العبارات الداعمة لها للتوصل إلى دفاعٍ أكثر إقناعاً بأفضل طريقة؛ وبالتالي التوصل إلى وجهـــات نظر سليمة.

وتقوم هذه الاستراتيجية على عدة أسس، هي:

١) تحديد الموضوع بدقة ليُساعِد على وضع أسئلة عن الجدل القائم حوله.

٢) تطوير وجهات نظر عديدة ومختلفة، ومناقشة الأسباب التي تجعل كلاً منها مناسبة.

٣) اختيار وجهة نظر معينة، ويستلزم ذلك:

أ) إعداد البراهين والأدلة، وتقديمها لتدعيم وجهة النظر المختارة.

ب) اختيار كلّ برهان بمفرده لتوضيح صلته بوجهة النظر.

ج) ترتيب الكلمات المؤيدة لوجهة النظر، وتلخيصها في عبارات تدعم وجهات النظر وتدافع عنها (السيد، ٢٠٠١، ١٩٥؛ المهوس، ٢٠٠٢، ٣٦٥-٣٦٦؛ سعادة، ٢٠٠٦، ١٠٦؛ إبراهيم، ٢٠٠٥، ٣٨٠-٣٨١).

٣) استراتيجية أوريلي *O'relly Strategy* للتفكير الناقد في التاريخ

يرى أوريلي أنَّ المؤرخين لا يتفقون بدرجةٍ كبيرةٍ في وجهات النظر حول الشخصيات والحوارات التي جرت في فترةٍ زمنيةٍ محددةٍ، فالمؤرخون لا يستبعدون أيَّ مجادلات بسيطة لتحليل كثير من القضايا الجغرافية والتاريخية وتقييمها، وتُشكِّل تلك المجادلات اتجاهاً فعَّالاً في تطوير قدرات التفكير الناقد لدى المتعلِّمين، الأمر الذي يطرح الجدل البسيط لتحليل بعض القضايا الجغرافية والتاريخية وتقييمها.

ويرى أوريلي أنَّ الخطوة الأولى التي تجعل الفرد مفكِّراً ناقداً هي أن يكون متشككاً فيما يقرأ أو يستمع، من خلال مناقشات مقنعة وقوية حول شيءٍ يعتقد به، ومن ثَمَّ إظهار الضعف في المناقشة.

وتسير استراتيجية أوريلي وَفْق الخطوات الآتية:

١) يبدأ المدرِّس بعرض حادثة معينة وردت في بعض المصادر، ويطلب من المتعلِّمين القيام بتمثيلها.

٢) يُحاوِّل المتعلِّمون تقرير ما حدث عن طريق الأسئلة.

٣) يتدرَّب المتعلِّمون على مهارة تحديد الدليل من خلال الأسئلة الآتية: هل لهذه الحادثة شهود؟ هل توجد وثيقة مكتوبة تؤيد هذه الحادثة؟ ما الدوافع لهذا الادعاء؟

٤) بعد تحديد المتعلِّمين الدليل يتعلَّمون تقييمه، وينبغي أن يسألوا أنفسهم أربعة أسئلة عن الدليل:

أ) هل هو دليل رئيس أو ثانوي؟

ب) هل يملك صاحب الدليل سبباً للتحريف أو التشويه في محتوى الدليل؟

ج) هل توجد أدلة أخرى تدعم الدليل؟

د) هل هو دليل عام أو خاص؟

٥) المرحلة الأخيرة: إتقان المهارة: من خلال تكرار التطبيق؛ إذ يُوظِّف المتعلِّمون المهارة دون إرشادٍ من المعلِّم، ويُتوقَّع منهم تحديد الدليل المُقدم في نشراتٍ، أو في كتبهم المقررة، أو في اختباراتهم؛ إذ يجعل التكرارُ المهارةَ جزءاً مرناً في تعلُّم المتعلِّمين.

وتناسب هذه الاستراتيجية متعلِّمي المرحلة الثانوية (سعادة، ٢٠٠٦، ١٢٠).

٤) استراتيجية باير *Beyer Strategy*

أكَّد باير أنَّ تطوير قدرات المتعلِّمين على التفكير الناقد يجب أن يسير وَفْق مبادئ معينة؛ إذ يتطلَّب تعلُّم المهارة وتعليمها تقديم الأمثلة الكافية للمتعلِّمين عن مهارةٍ معينةٍ قبل مطالبتهم بتطبيقها، لذلك يُفضَّل التمهيد لمكونات المهارة بطريقةٍ منتظمةٍ قدر الإمكان، فتُقدَّم الخصائص المميزة لها، وإجراءاتها بوضوحٍ تامٍ، على أن يُناقِش المتعلِّمون هذه الإجراءات وطريقة استخدامها، وينبغي تدريب المتعلِّمين على هذه المهارات خلال فترةٍ زمنيةٍ طويلةٍ، وتقديم تغذيةٍ راجعةٍ مصححةٍ من قِبَل الأقران أو المعلِّم، أو أن يقوم المتعلِّمون بتحليلٍ ذاتي للنتائج التي توصلوا إليها، والطريقة التي تُوصِّل بها إلى النتائج، ويُفضَّل التوسع في المهارات بحيث تتجاوز مكوناتها وإجراءاتها من خلال إضافة محتوى محدد ودقيق، ويجب أن تُستخدَم هذه المهارات مصاحبة بمهارات أخرى، ومن أجل تيسير التعميم والانتقال يجب أن تُطبَّق المهارات في مواقع مختلفة بمعطياتٍ وبوسائل متنوعة، كما نوَّه باير إلى أنَّه لا يصح تعليم المهارة بشكلٍ عرضي من خلال المحتوى الدراسي أو التدريب عليها دون تدريسٍ مسبقٍ.

ويستطيع المعلِّم أن يُحسِّن تعلُّم المتعلِّمين مهارات التفكير الناقد من خلال تنظيم التعليم في كلِّ مهارةٍ على أساس إطار عمل مكوَّن من خمس مراحل، هي:

١) إعطاء المتعلِّمين عدة فرص لاختيار عدة أمثلة عن المهارة المستعملة، والتركيز على نتائجها المعرفية، بدلاً من التركيز على طبيعة المهارة نفسها.

٢) التهيئة لعناصر المهارة وتقديمها وشرحها مفصَّلة خطوة خطوة في درسٍ واحدٍ تتراوح مدته بين ثلاثين وأربعين دقيقة.

٣) التدريب الموجَّه لمكونات المهارة التي قُدِّمت مسبقاً من خلال عدة دروس صفية تتراوح بين ثلاثة وستة دروس، وتُستخدَم في كلِّ درسٍ المعطيات والوسائل المطابقة في الشكل وفي المحتوى لتلك المستخدمة عندما قُدِّمت المهارة.

٤) المراجعة الناقدة لمكونات المهارة، والتوسع فيها ما أمكن من خلال تطبيقها وسائل ومعطياتٍ جديدة تختلف عن التي استُخدِمت عند تقديم المهارة، ويُمكِن أن تجري المراجعة في درسٍ جديدٍ تتراوح مدته بين عشرين وثلاثين دقيقة.

٥) توفير فرص إضافية لتطبيق المهارة، وتقديم تغذية راجعة تعليمية مناسبة؛ ليتمكَّن المتعلِّمون من إنشاء المهارة وتوظيفها وتقييم استخدامهم لها.

وتُقدَّم هذه المهارة وَفْق نوعين من الاستراتيجيات:

أ) **الاستراتيجية الاستقرائية:** تشتمل خمس خطوات، هي: تقديم المهارة، وتنفيذ المهارة من قِبَل المتعلِّمين، ومعرفة ما يدور في ذهن المتعلِّمين في أثناء تطبيق المهارة، وتطبيق المهارة على معلوماتٍ جديدةٍ، ومراجعة المهارة.

ب) **الاستراتيجية الاستنتاجية:** تشتمل ست خطوات، هي: تقديم المهارة، وشرح المهارة، والعرض التوضيحي للمهارة، ومراجعة خطوات تطبيق المهارة، وتطبيق المهارة، والمراجعة الختامية للمهارة (المهوس، ٢٠٠٢، ٣٦٥-٣٦٦؛ سعادة، ٢٠٠٦، ١٢١-١٢٣؛ أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧، ٢٦٠-٢٦٢).

٥) استراتيجية التحدِّيات النقدية

هي استراتيجية حديثة للتفكير الناقد، تتضمَّن استخدام تحدِّيات أو اختبارات نقدية، وتُساعِد المتعلِّمين على الحصول على الأدوات المطلوبة لحلِّ المواقف الاعتقادية الصعبة، ومعرفة ما ينبغي لهم فعله، ومن أمثلة هذه المواقف:

- هل يوجد دليل على أنَّ الناس الَّذين يمارسون ألعاب الحاسوب المحتوية على العنف سيقومون بأعمال عنف في الواقع؟
- هل يجب عليَّ أن أصوِّت لمصلحة فلان أو لمصلحة آخر لرئاسة الصف؟ المرشحان كلاهما ممتازان.
- ما الحضارة القديمة التي صنعت أعظم إضافة لمجتمعنا؟

ومن أمثلة هذه المواقف في مادة التربية الإسلامية:

- هل الإنسان مسيَّرٌ أو مخيَّرٌ؟ علماً أنَّه يفعل ما يريد، وبالوقت نفسه قد لا يختار الزمان والمكان والأشخاص...
- من الإله الذي يجب عليَّ أن أعبده؟ الآلهة التي يعبدها الناس كثيرة.
- هل يجب أن أصدق العرَّاف؟ علماً أنَّه يقول لي بعض المعلومات الصحيحة عني.

إنَّ الإجابات عن الأسئلة في المواقف السابقة كلها يُمكِن أن تتعارض، لكن بعض الإجابات ستكون أفضل وأكثر قبولاً من غيرها (فقيهي، ٢٠٠٦، ٤٥-٤٦؛ Wright, 2002, 258).

١٠-٢- الاتجاه الثاني: التعليم من أجل التفكير

يُنادي أصحاب هذا الاتجاه بتعليم مهارات التفكير الناقد ضمنياً في أثناء تدريس المواد الدراسية، من خلال استخدام أساليب وطرائق واستراتيجيات تدريسية وتقويمية معينة، تُنمِّي مهارات التفكير الناقد لدى المتعلِّمين، ووَفْقاً لهذا المنظور فإنَّه يُمكِن تعليم عدد من مهارات التفكير الناقد معاً وتنميتها في الدرس الواحد، ومن رواد هذا الاتجاه لورين رسنك *Lauren Resnick* (جيمس وهيربرت، ١٩٩٥، ٥٢-٥٣؛ زيتون، ٢٠٠٣، ١٠٢؛ العتوم والجراح وبشارة،٢٠٠٧، ٨٣؛ جمل، ٢٠٠٨، ٤٩).

ومن الطرائق والأساليب والأنشطة التي تُستخدَم لتنمية مهارات التفكير الناقد ضمنياً في أثناء تدريس المواد الدراسية: أسلوب المحاضرة، والمناقشة بأنواعها كالمناقشة الجماعية التعاونية، كون المناقشة تتضمَّن القدرة على تحديد الموضوع وتحليله، ومن ثَمَّ الحكم عليه من خلال قواعد المنطق والاستنتاج، وقد تُسهم المناقشة في تعديل الاتجاهات المُتصلِّبة عند بعض المتعلِّمين، ومن الأساليب أيضاً أسلوب الدراسة الموجَّهة والتعلُّم الذاتي، وحلُّ المشكلات، والاستقصاء، والتساؤل واستنتاج الأسئلة، وأساليب الإسقاط، والتورية، والمتشابهات، والمتضادات، والمقابلات، وتدريس المنطق، وأسلوب الألغاز المصوَّرة، والعصف الذهني، والحوار والبيان العلمي، وخرائط المفاهيم، والكتابات العلمية، ولعب الأدوار، والتعليم التعاوني؛ بالإضافة إلى الأسئلة ذات المستويات العليا والحقائق التعليمية، وبعض المداخل كالمدخل الكلي، والمدخل البنائي، وغيرها (عثمان، ١٩٩٣، -٤٥٣٦؛ موسى، ١٩٩٤، ١٢٣؛ مراد ، ١٩٩٤، ٢٢٦؛ كرم، ١٩٩٦، ٢١).

١٠-٣- الاتجاه الثالث: الدمج في تعليم التفكير

يقوم هذا الاتجاه على الدمج والتكامل بين مهارات التفكير الناقد وبين محتوى المادة الدراسية، فيُعلَّم محتوى المادة الدراسية ومهارات التفكير الناقد في وقتٍ واحدٍ، مما يتطلَّب من المعلِّم توظيف محتوى دروسه اليومية لتدريس مهارة التفكير المستهدفة بشكلٍ مباشرٍ ومقصودٍ للمتعلِّمين، فمثلاً إذا كان محتوى الدرس في مادة التربية الإسلامية عن أنواع الأطعمة والأشربة، فإنَّ المعلِّم يُوظِّف هذا المحتوى ليجري في إطاره تعليم مهارة من مهارات التفكير الناقد كالتصنيف (الحلال، الحرام، المكروه، المباح...)، وبذلك يَدمُج تعليم المهارة مع تعليم المحتوى، فيتعلَّم المتعلِّمون مهارة التصنيف والمحتوى الدراسي معاً، ومن رواد هذا الاتجاه روبرت إنيس *Robert Ennis* (زيتون، ٢٠٠٣، ١٠٣؛ جمل، ٢٠٠٨، ٥١).

١١- قياس التفكير الناقد

صمَّم عدد من التربويين الاختبارات لقياس مهارات التفكير الناقد في مختلف المراحل العمرية، وارتبط عدد منها بالأطر النظرية، أو ببرامج التدريب المُعدَّة للتفكير الناقد لقياس المهارات التي تناولتها، ومن أكثر الاختبارات شيوعاً:

١) اختبار واطسون وجليسر *Watson & Glaser Test*

أُعِدَّ هذا الاختبار في عام (١٩٦٤م)، وصُمِّم لمتعلِّمي الصف التاسع فما فوق وَفْق نموذجين متكافئين، ويختبر خمس مهارات فرعية، هي: الاستنتاج، والاستقراء، والتفسير، ومعرفة الافتراضات، وتقويم الحجج، وتتكوَّن كلُّ مهارةٍ من مجموعة مواقف متبوعة بعددٍ من العبارات التي تتطلَّب من المتعلِّم أن يتخذ موقفاً نحوها يُظهِر درجة ممارسته لمهارات التفكير الناقد السابقة (العتوم والجراح وبشارة، ٢٠٠٧، ٩٤).

٢) اختبار كورنيل للتفكير الناقد *Cornell Critical Thinking Test*

أعدَّ هذا الاختبار أنيس وميلمان وتومكود *Ennis & Millman & Tomcod* في عام (١٩٨٥م)، وصُمِّم الاختبار على شكل مواقف نقاش جماعي حول قضايا عامة، يُطلَب من المتعلِّم في نهايتها الحكم على صحة بعض النتائج التي تُسفِر عنها المناقشات، والحكم على اتساقها مع الواقع.

ويتكوَّن هذا الاختبار من صورتين:

أ) **الصورة (أ):** يبدأ الاختبار من الصف الرابع حتى المرحلة الجامعية، ويحتوي (٧٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، تقيس مهارات الاستقراء، والاستنباط، وتعرف الافتراضات، والمصداقية.

ب) **الصورة (ب):** يبدأ الاختبار من المرحلة الثانوية حتى المرحلة الجامعية، ويحتوي (٥٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، تقيس مهارات الاستقراء، والاستنباط، وتحديد التعريف، وتحديد المسلَّمَات، ومصداقية العبارات، واستخراج المعاني (العتوم والجراح وبشارة، ٢٠٠٧، ٩٤؛ العتيبي، ٢٠٠٧، ٢٥).

٣) اختبار إنيس- وير للتفكير الناقد *Ennis-Weir Critical Thinking Test*

هو اختبارٌ مقاليٌ متعدد الأوجه أُعِدَّ في عام (١٩٨٥م)، وصُمِّم لمتعلِّمي المرحلة الثانوية والجامعية، ويقيس عدداً كبيراً من أبعاد التفكير الناقد، ويسمح بإعطاء الحرية للمفحوص لتقييم المناقشات والتمحيص بشكلٍ فردي؛ إذ يتضمَّن الاختبار خطاباً مكتوباً يُطلَب فيه من المتعلِّم تبرير صحة أفكاره وتقييمها (العتوم والجراح وبشارة، ٢٠٠٧، ٩٤).

٤) اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد*California Critical Thinking Skills Test*

صَدَرَ هذا الاختبار عن مؤسسة كاليفورنيا للنَّشر الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية، ويستند إلى تعريف التفكير الناقد الذي توصَّلت إليه هيئة الخبراء في مؤتمر جمعية علم النفس الأمريكية (APA)؛ إذ صُمِّم ليُستخدَم مع طلبة الجامعات، ويُمكِن استخدامه مع الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية، ويتكوَّن من ثلاثة نموذجات: النموذج (A) ظهر في عام (١٩٩٠م)، والنموذج (B) ظهر في عام (١٩٩٢م)، والنموذج الحديث ظهر في عام (٢٠٠٠م)، ويحتوي كلُّ نموذجٍ على (٣٤) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، يقيس مهارات التحليل، والتقييم، والاستنتاج، والاستدلال الاستنباطي، الاستدلال الاستقرائي (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧، ٢٨٤-٢٨٥).

٥) اختبار الميول نحو التفكير الناقد *The Disposition Toward Critical Thinking Test*

يتضمَّن هذا الاختبار قياس سبع مهارات، هي: البحث عن الحقيقية، والفكر المنفتح، والتحليل، والنظامية أو ثقة المتعلِّم بقدرته على التفكير الناقد، والرغبة في البحث، والتدقيق، والنضج المعرفي (فقيهي، ٢٠٠٦، ٦٥).

١٢ - معوِّقات تعليم مهارات التفكير الناقد

قد يعوق التفكير الناقد عدد من الأنماط الفكرية التي تَحوْل دون أن يكون تفكيراً صحيحاً سليماً، ويُمكِن تلخيص هذه المعوِّقات- مما ذكره عدد من الباحثين (جابر، ١٩٩٧، ١٤٠-١٤١؛ مصطفى، ٢٠٠٢، ٢٤٤؛ أبو دنيا وأبو ناشي، ٢٠٠٣، ٢٢٩-٢٣٠؛ محمد أمين، ٢٠٠٨، ٥٥)- بالآتي:

١) الانقياد للآراء الشائع استخدامها بين الناس، التي يتقبلها الفرد ويتداولها دون التأكُّد من مصدرها وصحتها، ويكتفي بالأدلة التي تُعطى له فقط.

٢) التعصُّب: يُقصَد به: ميل الفرد إلى التقيُّد والتمسُّك بصحة آراءٍ معينةٍ قبل أن تُعرَض عليه أيَّة بيانات ووقائع، ويتمثَّل التعصُّب في التفكير الناقد من خلال الحكم على موضوعٍ ما من وجهة نظرٍ معروفة سابقاً.

٣) الانتقال إلى النتائج (التسرُّع): قد يبدأ الفرد بقضايا قد تكون صحيحةً، ومن ثَمَّ يتركها دون تسلسلٍ منطقي، وينتقل إلى نتائج غير مؤكدة.

٤) الانقياد إلى وجهات النظر المتطرفة، وإلى المعاني العاطفية وإلى المؤثرات الانفعالية: ويحدث ذلك نتيجة ارتباط موضوع التفكير بعلاقاتٍ انفعاليةٍ وعاطفيةٍ متعلقة بالفرد.

٥) الجُمود: يُقصَد به: عدم قدرة الفرد على المرونة في التفكير ومقاومة التغيير.

٦) المُسايرة: يُقصد بها: انصياع الفرد لاتجاهات المحيطين به.

٧) التفكير الخرافي: يُقصَد به: أن يستند الفرد في تفكيره إلى أسبابٍ غير طبيعيــة أو غيــر صحيحة لحلِّ أيّ مشكلة.

٨) البُعد عن الموضوعية عند تقييم الأفكار أو النصوص المقروءة أو الشخصيات.

٩) التفكير النمطي المعتاد في القضايا.

١٠) الإخفاق والعجز عن فهم المبادئ الأساسية الهادية إلى الحلِّ الصحيح للمشكلة أو للمسألة.

١١) عدم القدرة على فهم عناصر المشكلة بشكلٍ يؤدي إلى إعادة تركيبها أو إلى حلِّها إما لفظياً أو عددياً أو مكانياً.

١٢) خوف الفرد من السخرية والاستهزاء من أفكاره وآرائه من قِبَل الآخرين.

١٣) خوف الفرد من العقاب والإحباط الذي قد يلحق به نتيجةً لأفكاره ولآرائه.

١٤) التكاسل والاتكال وعدم بذل الجهد في البحث عن الحلِّ الصحيح.

١٥) افتقار الفرد (المعلِّم أو المتعلِّم) إلى مهارات التفكير الناقد.

١٦) اعتماد المعلِّمين الطرائق التدريسية التقليدية في تعليم مهارات التفكير الناقد.

١٧) النمطية المُتَّبعة في التربية والتعليم من حيث محدودية الزمن اللازم لإنهاء المادة المقررة بأيِّ شكلٍ من الأشكال.

١٣- التفكير الناقد في التربية الإسلامية

١٣-١- مقدمة

اعتنى الإسلام بالعقل عنايةً فائقةً، وكرَّم اللهُ تعالى الإنسانَ بمنحه هذا العقل؛ وميَّزه من ســائر المخلوقات، فجعله مناط التكليف ومحلَّ التمييز بين الخير وبين الشرِّ، وبين الحقِّ وبين الباطل؛ إذ بالعقل يُعرَف الرَّبُ ونعمه، ومن أجله صحَّ الأمر والنهي والترغيب والترهيب، فهو أصــل العِلــم وأصل العمل، يقول الله تعــالى: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴿٧٠﴾ ﴾ [سورة الإسراء:٧٠]، فمن خلال العقل يستطيع الإنسان تحصيل العِلم ونبذ الجهل، ولتحصيل العِلم النافع ومعرفة حقيقته يحتاج الإنسان إلى التفكير، "فالعِلم: هو معرفة المعلوم على ما هو به، والجهل: هو تصور الشيء على خلاف ما هو بـــه. وقــد قسَّــم العلماء العِلم إلى قسمين:

١) **العلم الضروري:** هو ما لا يقع عن نظرٍ واستدلالٍ، كالعِلم الواقع بإحدى الحواس الخمس، أو بالتواتر.

٢) **العلم المُكتسَب:** هو العِلم الموقوف على النظر والاستدلال. والنظر: هو الفكر فــي حــال المنظور فيه، والاستدلال: طلب الدليل الذي هو المرشد إلى المطلوب" (الجويني، ١٩٩٦، ٨).

ويرى القاضي الباقلاني (٤٠٣هـ) أن العلوم تنقسم قسمين: قسم منهما: علم الله سبحانه، وهو صفته لذاته، وليس بعلم ضرورة ولا استدلال، قال الله تعالى:﴿ أَنزَلَهُۥ بِعِلْمِهِۦ ﴾ [سورة النساء:١٦٦] وقال: ﴿ وَمَا تَحْمِلُ مِنْ أُنثَىٰ وَلَا تَضَعُ إِلَّا بِعِلْمِهِۦ ﴾ [سورة فاطر:١١] وقال: ﴿ فَٱعْلَمُوٓاْ أَنَّمَآ أُنزِلَ بِعِلْمِ ٱللَّهِ ﴾ [سورة هود:١٤] فأثبت العلم لنفسه، ونص على أنه صفة له في نص كتابه.

والقسم الآخر: علم الخلق. وهو ينقسم قسمين: فقسم منه علم اضطرار، والآخر علم نظر واستدلال: فالضروري ما لزم أنفس الخلق لزوماً لا يمكنهم دفعه والشك في معلومه؛ نحو العلم بما أدركته الحواس الخمس، وما ابتدى في النفس من الضرورات.

والنظري منها: ما احتيج في حصوله إلى الفكر والروية، وكان طريقه النظر والحجة. ومن حكمه جواز الرجوع عنه والشك في متعلقه.

وجميع العلوم الضرورية تقع للخلق من ستة طرق: فمنها: درك الحواس الخمس... والطريق السادس: هو العلم المبتدأ في النفس، لا عن درك ببعض الحواس، وذلك نحو علم الإنسان بوجود نفسه، وما يحدث فيها وينطوي عليها من اللذة، والألم، والغم، والفرح، والقدرة، والعجز، والصحة، والسقم. والعلم بأن الضدين لا يجتمعان، وأن الأجسام لا تخلو من الاجتماع والافتراق، وكل معلوم بأوائل العقول، والعلم بأن الثمر لا يكون إلا من شجر، أو نخيل، وأن اللبن لا يكون إلا من ضرع وكل ما هو مقتضى العادات.

وكل ما عدا هذه العلوم هو علم استدلال لا يحصل إلا عن استئناف الذكر والنظر وتفكر بالنظر والعقل فمن جملة هذه الضرورات العلم بالضرورات الواقعة بأوائل العقول، ومقتضى العادات التي لا تشارك ذوي العقول في علمها البهائم...

والاستدلال هو: نظر القلب المطلوب به علم ما غاب عن الضرورة والحس، والدليل هو: ما أمكن أن يتوصل بصحيح النظر فيه إلى معرفة ما لا يعلم باضطراره، وهو على ثلاثة أضراب: عقلي: له تعلق بمدلوله، نحو دلالة الفعل على فاعله، وما يجب كونه عليه من صفاته. نحو حياته، وعلمه، وقدرته، وإرادته. وسمعي شرعي: دال من طريق النطق بعد المواضعة، ومن جهة معنى مستخرج من النطق، ولغوي: دال من جهة المواطأة والمواضعة على معاني الكلام، ودلالات الأسماء والصفات وسائر الألفاظ، وقد لحق بهذا الباب: دلالات الكتابات والرموز، والإشارات والعقود، الدالة على مقادير الأعداد، وكل ما لا يدل إلا بالمواطأة والاتفاق (الباقلاني البصري، ٢٠٠٠، ١٤-١٥).

"والعقل هو: الإمساك والاستمساك، وسُمِّي العقلُ عقلاً لأنَّه يعقِل صاحبه عن التورُّط في المهالك" (ابن منظور، ٢٠٠٣، ٤٥٨-٤٥٩)، ويرى الحازمي "أنَّ العقل نوعان من حيث الاستفادة منه:

١) **عقل إدراكٍ:** هو العقل الذي عند كلِّ إنسانٍ ما لم يكن مسلوباً بجنون، أو قاصراً لصغر السن، وهو الذي يُميِّز الناس به بين الأشياء في الكثرة والقلَّة والأعداد، والأحجام، ونحو ذلك.

٢) **عقل رشدٍ:** هو الذي يَعلم به صاحبه فيعمل، وهو العقل السليم الذي يَقبَل الحقَّ إذا علمه، ويبعد عن الشرِّ إذا عرفه، فالذي يعلم الحقَّ ولا يعمل به ليس لديه عقل رشدٍ، وإنَّما لديه عقل إدراكٍ؛ إذ أدرك به العِلم، ولم يسترشد بذلك ويرشد" (الحازمي، ٢٠٠٥، ٤٣-٦٤).

يقول الله تعالى مبيِّناً حال الذين يُعْمِلون عقل الإدراك ولا يُعْمِلون عقل الرشد: ﴿ **وَلِلَّذِينَ كَفَرُوا۟ بِرَبِّهِمْ عَذَابُ جَهَنَّمَ ۖ وَبِئْسَ ٱلْمَصِيرُ ﴿٦﴾ إِذَآ أُلْقُوا۟ فِيهَا سَمِعُوا۟ لَهَا شَهِيقًا وَهِىَ تَفُورُ ﴿٧﴾ تَكَادُ تَمَيَّزُ مِنَ ٱلْغَيْظِ ۖ كُلَّمَآ أُلْقِىَ فِيهَا فَوْجٌ سَأَلَهُمْ خَزَنَتُهَآ أَلَمْ يَأْتِكُمْ نَذِيرٌ ﴿٨﴾ قَالُوا۟ بَلَىٰ قَدْ جَآءَنَا نَذِيرٌ فَكَذَّبْنَا وَقُلْنَا مَا نَزَّلَ ٱللَّهُ مِن شَىْءٍ إِنْ أَنتُمْ إِلَّا فِى ضَلَٰلٍ كَبِيرٍ ﴿٩﴾ وَقَالُوا۟ لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِىٓ أَصْحَٰبِ ٱلسَّعِيرِ ﴿١٠﴾ فَٱعْتَرَفُوا۟ بِذَنۢبِهِمْ فَسُحْقًا لِّأَصْحَٰبِ ٱلسَّعِيرِ ﴿١١﴾** ﴾ [سورة المُلك: ٦-١١].

لمَّا كان العقلُ أداة التفكير وأداة الإيمان بالله تعالى، أعلى الإسلام من شأنه، وجعله أحد الضروريات الخمس التي جاءت أحكام الشريعة الإسلامية للحفاظ عليها، وهذه الضروريات هي: حفظ الدِّين، وحفظ النفس، وحفظ العقل، وحفظ النسل، وحفظ المال. التي إذا فُقِدت جميعها أو إحداها اختلت الحياة الدنيا، وشاع الفساد فيها، وحلَّ العقاب في الآخرة.

١٣-٢- إعمال العقل والتفكير في الإسلام

دعا الإسلام إلى إعمال العقل والتفكير في الأمور كلِّها، وفي مقدمتها الإيمان بالله تعالى ووحدانيته، يقول الله تعالى: ﴿ **إِنَّ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱلْفُلْكِ ٱلَّتِى تَجْرِى فِى ٱلْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ وَمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن مَّآءٍ فَأَحْيَا بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَتَصْرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ وَٱلسَّحَابِ ٱلْمُسَخَّرِ بَيْنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴿١٦٤﴾** ﴾ [سورة البقرة: ١٦٤]، ويقول الله تعالى أيضاً: ﴿ **ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ ﴿١٩١﴾** ﴾ [سورة آل عمران: ١٩١]، يقول النبي ﷺ في شأن هذه الآية: "**ويلٌ لمن قرأها ولم يتفكَّر فيها**" [رواه أبو الشيخ ابن حيان في "أخلاق النبي ﷺ" (٢٠٠-٢٠١)، وابن حبان في صحيحه (٥٢٣ – الموارد) عن عطاء، وصححه الألباني (المجلد ١، الحديث رقم ٦٨، ص١٤٧)].

يقول ابن رشد (٥٩٥هـ): "وكان الشرع قد ندب إلى اعتبار الموجودات، وحثَّ على ذلك، فبيَّنٌ أنَّ ما يدل عليه هذا الاسم إما واجب بالشرع، وإما مندوب إليه. فأما أنَّ الشرع دعا إلى اعتبار الموجودات بالعقل، وتطلَّب معرفتها به، فذلك بيِّنٌ في غير ما آية من كتاب الله تبارك وتعالى، مثل قوله تعالى: ﴿ فَٱعۡتَبِرُواْ يَٰٓأُوْلِي ٱلۡأَبۡصَٰرِ ۝٢ ﴾ [سورة الحشر: ٢]، وهذا نص على وجوب استعمال القياس العقلي، أو العقلي والشرعي معاً. ومثل قوله تعالى: ﴿ أَوَلَمۡ يَنظُرُواْ فِي مَلَكُوتِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَمَا خَلَقَ ٱللَّهُ مِن شَيۡءٖ ﴾ [سورة الأعراف: ١٨٥]، وهذا نص بالحث على النظر في جميع الموجودات.... وإذا تقرر أن الشرع قد أوجب النظر بالعقل في الموجودات، واعتبارها، وكان الاعتبار ليس شيئاً أكثر من: استنباط المجهول من المعلوم، واستخراجه منه، وهذا هو القياس، أو بالقياس، فواجب أن نجعل نظرنا في الموجودات بالقياس العقلي. وبيَّنٌ أنَّ هذا النحو من النظر، الذي دعا إليه الشرع وحثَّ عليه، هو أتمُّ أنواع النظر بأتمِّ أنواع القياس، وهو المسمى برهاناً. [وهو ما يُعبَّر عنه في عصرنا بالتفكير الناقد] (ابن رشد، د.ت، ٢٢-٢٣).

يقول ابن قيم الجوزية في كتابه [مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة]: "إنَّ التفكُّر يُوقِع صاحبه من الإيمان على ما لا يوقعه عليه العمل المجرد، فإنَّ التفكُّر يوجب له من انكشاف حقائق الأمور وظهورها له وتميُّز مراتبها في الخير والشرِّ، ومعرفة مفضولها من فاضلها، وأقبحها من قبيحها، ومعرفة أسبابها الموصلة إليها، وما يُقاوِم تلك الأسباب، ويدفع موجبها، والتمييز بين ما ينبغي السعي في تحصيله وبين ما ينبغي السعي في دفع أسبابه، والفرق بين الوهم والخيال المانع لأكثر النفوس من انتهاز الفرص بعد إمكانها وبين السبب المانع حقيقة، فيشتغل به دون الأول، فما قطع العبد عن كماله وفلاحه وسعادته العاجلة والآجلة قاطع أعظم من الوهم الغالب على النفس والخيال الذي هو مركبها؛ بل بحرها الذي لا تنفكّ سابحة فيه، وإنَّما يقطع هذا العارض بفكرة صحيحة وعزم صادق يميِّز به بين الوهم وبين الحقيقة (ابن قيم الجوزية، ١٩٩٨، ج١، ١٨٦).

وأكَّد الإسلام أنَّ كلَّ إنسانٍ مسؤولٌ عمَّا يكسبه أو يكتسبه؛ إذ وهبه الله تعالى عقلاً يستطيع به إنْ أعمل فكره أن يُميِّز الحقَّ من الباطل، والجيِّد من الرديء، يقول الله تعالى: ﴿ وَٱتَّقُواْ يَوۡمٗا تُرۡجَعُونَ فِيهِ إِلَى ٱللَّهِۖ ثُمَّ تُوَفَّىٰ كُلُّ نَفۡسٖ مَّا كَسَبَتۡ وَهُمۡ لَا يُظۡلَمُونَ ۝٢٨١ ﴾ [سورة البقرة: ٢٨١] ﴿ لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفۡسًا إِلَّا وُسۡعَهَاۚ لَهَا مَا كَسَبَتۡ وَعَلَيۡهَا مَا ٱكۡتَسَبَتۡۗ ۝٢٨٦ ﴾ [سورة البقرة: ٢٨٦]، وقد جعل الله تعالى لهذا العقل مداخل للعِلم، كالسمع والبصر، كما جعل له فؤاداً يَزِنُ به المعلومات ويفاضلها ويُميِّزها، يقول الله تعالى: ﴿ وَلَا تَقۡفُ مَا لَيۡسَ لَكَ بِهِۦ عِلۡمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡبَصَرَ وَٱلۡفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنۡهُ مَسۡـُٔولٗا ۝٣٦ ﴾ [سورة الإسراء: ٣٦].

كما يمتدح الإسلام الذين يُعمِلون عقولهم وقلوبهم في تعرُّف الحقائق، والحكم على الأمور بشكلٍ منطقيٍ وموضوعيٍ بعيداً عن التعصُّب والتحيُّز والأهواء، يقول الله تعالى: ﴿ الٓمٓرۚ تِلۡكَ ءَايَٰتُ ٱلۡكِتَٰبِۗ وَٱلَّذِيٓ أُنزِلَ إِلَيۡكَ مِن رَّبِّكَ ٱلۡحَقُّ وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يُؤۡمِنُونَ ١ ٱللَّهُ ٱلَّذِي رَفَعَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ بِغَيۡرِ عَمَدٖ تَرَوۡنَهَاۖ ثُمَّ ٱسۡتَوَىٰ عَلَى ٱلۡعَرۡشِۖ وَسَخَّرَ ٱلشَّمۡسَ وَٱلۡقَمَرَۖ كُلّٞ يَجۡرِي لِأَجَلٖ مُّسَمّٗىۚ يُدَبِّرُ ٱلۡأَمۡرَ يُفَصِّلُ ٱلۡأٓيَٰتِ لَعَلَّكُم بِلِقَآءِ رَبِّكُمۡ تُوقِنُونَ ٢ وَهُوَ ٱلَّذِي مَدَّ ٱلۡأَرۡضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَٰسِيَ وَأَنۡهَٰرٗاۖ وَمِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ جَعَلَ فِيهَا زَوۡجَيۡنِ ٱثۡنَيۡنِۖ يُغۡشِي ٱلَّيۡلَ ٱلنَّهَارَۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَتَفَكَّرُونَ ٣ ﴾ [سورة الرعد: ١-٣]، ويقول الله تعالى أيضاً: ﴿ وَٱلَّذِينَ ٱجۡتَنَبُواْ ٱلطَّٰغُوتَ أَن يَعۡبُدُوهَا وَأَنَابُوٓاْ إِلَى ٱللَّهِ لَهُمُ ٱلۡبُشۡرَىٰۚ فَبَشِّرۡ عِبَادِ ١٧ ٱلَّذِينَ يَسۡتَمِعُونَ ٱلۡقَوۡلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحۡسَنَهُۥٓۚ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ هَدَىٰهُمُ ٱللَّهُۖ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمۡ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ ١٨ ﴾ [سورة الزمر: ١٧-١٨].

بالمقابل يذمُّ الإسلام الذين يُعطِّلون عقولهم عن التفكير لتعرُّف الحقائق، والذين يُغفِلون قلوبهم عن اتباع الحقّ بعدما أعملوا عقولهم في التفكير؛ إذ لا يكفي إعمالُ العقل في تعرُّف الحقّ من الباطل ما لم يُتبنَّى الحقُّ ويُتَّبَع، يقول الله تعالى ذاماً الذين يُعطِّلون عقولهم عن التفكير ولا يُجهِدون أنفسهم في تمييز الحق من الباطل، ويكتفون بما يُفكِّر فيه الآخرون: ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُواْ بَلۡ نَتَّبِعُ مَآ أَلۡفَيۡنَا عَلَيۡهِ ءَابَآءَنَآۚ أَوَلَوۡ كَانَ ءَابَآؤُهُمۡ لَا يَعۡقِلُونَ شَيۡـٔٗا وَلَا يَهۡتَدُونَ ١٧٠ ﴾ [سورة البقرة: ١٧٠] ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمۡ تَعَالَوۡاْ إِلَىٰ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ وَإِلَى ٱلرَّسُولِ قَالُواْ حَسۡبُنَا مَا وَجَدۡنَا عَلَيۡهِ ءَابَآءَنَآۚ أَوَلَوۡ كَانَ ءَابَآؤُهُمۡ لَا يَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَلَا يَهۡتَدُونَ ١٠٤ ﴾ [سورة المائدة: ١٠٤]، ويقول النبي ﷺ مُحذِّراً أفراد أُمَّته من تعطيل عقولهم واتباع أهواء الآخرين وأفكارهم دون تفكير وتدبُّر: "**لَا تَكُونُوا إِمَّعَةً، تَقُولُونَ: إِنْ أَحْسَنَ النَّاسُ أَحْسَنَّا، وَإِنْ ظَلَمُوا ظَلَمْنَا، وَلَكِنْ وَطِّنُوا أَنْفُسَكُمْ، إِنْ أَحْسَنَ النَّاسُ أَنْ تُحْسِنُوا، وَإِنْ أَسَاءُوا فَلَا تَظْلِمُوا**" [الترمذي: كتاب البر والصلة، باب ما جاء في الإحسان والعفو، حديث رقم (٢٠٠٧)، عن حذيفة بن اليمان ﷺ]، ويُحذِّر النبي ﷺ أفراد أُمَّته أيضاً من التقليد الأعمى للآخرين، واستحسان ما يفعلونه من الباطل وإنْ كان الكثير من المسلمين يتَّبعونهم؛ إذ على المسلم أن يستخدم عقله ولا يكون إمَّعَةً، يقول النبي ﷺ: "**لَتَتَّبِعُنَّ سَنَنَ مَنْ قَبْلَكُمْ شِبْرًا بِشِبْرٍ، وَذِرَاعًا بِذِرَاعٍ، حَتَّى لَوْ سَلَكُوا جُحْرَ ضَبٍّ لَسَلَكْتُمُوهُ، قُلْنَا يَا رَسُولَ اللَّهِ: الْيَهُودَ، وَالنَّصَارَى قَالَ: فَمَنْ**" [البخاري: كتاب أحاديث الأنبياء، باب ما ذُكر عن بني إسرائيل، حديث رقم (٣٤٥٦) واللفظ له؛ ومسلم: كتاب العلم، باب اتباع سنن اليهود والنصارى، حديث رقم (٢٦٦٩)، عن أبي سعيد الخدري ﷺ]، ويقول الله تعالى مُوضِّحاً حال الذين يُعمِلون عقولهم ولا يتَّبعون الحقَّ: ﴿ أَفَلَمۡ يَسِيرُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَتَكُونَ لَهُمۡ قُلُوبٞ يَعۡقِلُونَ بِهَآ أَوۡ ءَاذَانٞ يَسۡمَعُونَ بِهَاۖ فَإِنَّهَا لَا تَعۡمَى ٱلۡأَبۡصَٰرُ وَلَٰكِن تَعۡمَى ٱلۡقُلُوبُ ٱلَّتِي فِي ٱلصُّدُورِ ٤٦ ﴾ [سورة الحج: ٤٦] ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ

ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَلَا تَوَلَّوۡاْ عَنۡهُ وَأَنتُمۡ تَسۡمَعُونَ ﴿٢٠﴾ وَلَا تَكُونُواْ كَٱلَّذِينَ قَالُواْ سَمِعۡنَا وَهُمۡ لَا يَسۡمَعُونَ ﴿٢١﴾ ۞ إِنَّ شَرَّ ٱلدَّوَآبِّ عِندَ ٱللَّهِ ٱلصُّمُّ ٱلۡبُكۡمُ ٱلَّذِينَ لَا يَعۡقِلُونَ ﴿٢٢﴾ ﴾ [سورة الأنفال: ٢٠-٢٢].

١٣-٣- مفهوم التفكير الناقد في الإسلام

دعا الإسلام إلى إعمال العقل والتفكير في الأمور كلِّها وبأنواع التفكير عامة، وخصَّ التفكير الناقد في نقد المفاهيم والحقائق للتمييز بين الحقِّ وبين الباطل، وبين الجيِّد وبين الرديء، فبيَّن أسس التفكير الناقد وقواعده، وأنَّه ينطلق من المنطق والواقع والأمور التي يَتَّفق الناس جميعاً عليها، لتكون المحك الذي تُنقَد به المفاهيم والحقائق، فإذا انتهى عقل الإنسان بعد هذا التفكير إلى الحقيقة وَجَبَ عليه اتباعها، ولم يبقَ له حُجة يحتجُّ بها عند الله تعالى، يقول الله تعالى مُبيِّناً ومُعلِّماً النبي ﷺ كيفية استخدام التفكير الناقد في محاججة أهل الكتاب في دعواهم أنَّ إبراهيم عليه السلام كان من ملتهم: ﴿ قُلۡ يَٰٓأَهۡلَ ٱلۡكِتَٰبِ تَعَالَوۡاْ إِلَىٰ كَلِمَةٖ سَوَآءِۭ بَيۡنَنَا وَبَيۡنَكُمۡ أَلَّا نَعۡبُدَ إِلَّا ٱللَّهَ وَلَا نُشۡرِكَ بِهِۦ شَيۡـٔٗا وَلَا يَتَّخِذَ بَعۡضُنَا بَعۡضًا أَرۡبَابٗا مِّن دُونِ ٱللَّهِۚ فَإِن تَوَلَّوۡاْ فَقُولُواْ ٱشۡهَدُواْ بِأَنَّا مُسۡلِمُونَ ﴿٦٤﴾ يَٰٓأَهۡلَ ٱلۡكِتَٰبِ لِمَ تُحَآجُّونَ فِيٓ إِبۡرَٰهِيمَ وَمَآ أُنزِلَتِ ٱلتَّوۡرَىٰةُ وَٱلۡإِنجِيلُ إِلَّا مِنۢ بَعۡدِهِۦٓۚ أَفَلَا تَعۡقِلُونَ ﴿٦٥﴾ هَٰٓأَنتُمۡ هَٰٓؤُلَآءِ حَٰجَجۡتُمۡ فِيمَا لَكُم بِهِۦ عِلۡمٞ فَلِمَ تُحَآجُّونَ فِيمَا لَيۡسَ لَكُم بِهِۦ عِلۡمٞۚ وَٱللَّهُ يَعۡلَمُ وَأَنتُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ ﴿٦٦﴾ مَا كَانَ إِبۡرَٰهِيمُ يَهُودِيّٗا وَلَا نَصۡرَانِيّٗا وَلَٰكِن كَانَ حَنِيفٗا مُّسۡلِمٗا وَمَا كَانَ مِنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ ﴿٦٧﴾ ﴾ [سورة آل عمران: ٦٤-٦٧].

ويُبيِّن الله تعالى أنَّ التفكير الناقد يحتاج إلى التمهُّل وعدم التسرُّع في إصدار الحُكم إلَّا بعد الفحص الدقيق والتأمُّل العميق في المسألة، والعمل على نقد الأدلة المتعلقة بها وتمحيصها، يقول الله تعالى: ﴿ قُلۡ مَن يَرۡزُقُكُم مِّنَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۖ قُلِ ٱللَّهُۖ وَإِنَّآ أَوۡ إِيَّاكُمۡ لَعَلَىٰ هُدًى أَوۡ فِي ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ ﴿٢٤﴾ ﴾ [سورة سبأ: ٢٤]، ﴿ وَلَا تَقۡفُ مَا لَيۡسَ لَكَ بِهِۦ عِلۡمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡبَصَرَ وَٱلۡفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنۡهُ مَسۡـُٔولٗا ﴿٣٦﴾ ﴾ [سورة الإسراء: ٣٦]، ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمۡ فَاسِقُۢ بِنَبَإٖ فَتَبَيَّنُوٓاْ أَن تُصِيبُواْ قَوۡمَۢا بِجَهَٰلَةٖ فَتُصۡبِحُواْ عَلَىٰ مَا فَعَلۡتُمۡ نَٰدِمِينَ ﴿٦﴾ ﴾ [سورة الحجرات: ٦]، ويُوضِّح الإمام أبو حنيفة [المعلِّم] في حديثه مع أبو مقاتل السمرقندي [المتعلِّم] أهمية التمهُّل وعدم التسرُّع في إصدار الحكم من قِبل الباحث قَبل التثبُّت من مصداقية الأمر، "قال المتعلِّم: لقد أوضَحتَ عدلاً؛ ولكن أراك قد كثَّرت الإيمان في قولك: إنَّ الإيمان هو التصديق والمعرفة والإقرار والإسلام واليقين. قال العالِم رحمه الله: أصلحك الله، لا تكوننَّ منك العجلة، وتثبَّت في الفُتيا، وإن أنكرت شيئاً مما أذكره لك فَسَلْ عن تفسيره إن كنت مناصحاً. فربَّ كلمة يسمعها الإنسان فيكرهها فإذا أُخبِر بتفسيرها رضي بها. ولا تكوننَّ كالذي يسمع الكلمة فيكرهها ثم يتفوَّه بها إرادة الشين فيُذيعها بين الناس، ولا يقول عسى أن يكون لهذه الكلمة تفسير ووجه هو عدل ولا أعلمه أفلا أسأل صاحبي عن تفسيرها، أو لعلها كلمة جرَتْ على لسانه ولم يتعمَّد بها

فينبغي لي أن أثبت ولا أفضح صاحبي ولا أشينه حتى أعلم ما وجه كلامه" (الكوثري، ١٩٤٨، ١٤-١٥).

يحرص الإسلام على تكوين عقلية المسلم الناقدة المُمحِّصة، فلا يجري وراء الظواهر والأحداث دون تمحيصها ونقدها؛ إذ ينبغي للمسلم العاقل أنْ يُلاحِظ وينظر ويسمع ويفهم المسائل بحريةٍ وبموضوعيةٍ بعيداً عن التحيُّز والتقليد والخرافة والجمود، ومن ثَمَّ يُحلِّلها ويُناقِشها ويُقيِّمها وصولاً إلى الحقيقة، يقول الله تعالى مُبيِّناً بعض الأدلة والبراهين والطرائق الموصلة إلى الإيمان به من خلال التفكُّر والملاحظة الموضوعية الناقدة: ﴿ لَوْ كَانَ فِيهِمَآ ءَالِهَةٌ إِلَّا ٱللَّهُ لَفَسَدَتَا ۚ فَسُبْحَٰنَ ٱللَّهِ رَبِّ ٱلْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ ﴿٢٢﴾ ﴾ [سورة الأنبياء: ٢٢]، ﴿ سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ شَهِيدٌ ﴿٥٣﴾ ﴾ [سورة فصلت: ٥٣]، وتُبيِّن التربية الإسلامية أنَّ الحقَّ أو العِلم ثابتٌ معلومٌ على ما هو به، ولا يُمكِن الاستدلال عليه بالظنِّ أو الشكِّ، "فالظنُّ: تجويز أمرين، أحدهما أظهر من الآخر، والشكُّ: تجويز أمرين لا مزية لأحدهما على الآخر" (الجويني، ١٩٩٦، ٨)، يقول الله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِٱلْءَاخِرَةِ لَيُسَمُّونَ ٱلْمَلَٰٓئِكَةَ تَسْمِيَةَ ٱلْأُنثَىٰ ﴿٢٧﴾ وَمَا لَهُم بِهِۦ مِنْ عِلْمٍ ۖ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ ۖ وَإِنَّ ٱلظَّنَّ لَا يُغْنِى مِنَ ٱلْحَقِّ شَيْـًٔا ﴿٢٨﴾ ﴾ [سورة النجم: ٢٧-٢٨]، ويقول الله تعالى مُحذِّراً من الاستدلال بالظنِّ واستخدامه في التفكير الناقد للأمور: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱجْتَنِبُوا۟ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ ﴿١٢﴾ ﴾ [سورة الحجرات: ١٢]، ويقول النبي ﷺ: "**الحَلَالُ بَيِّنٌ، وَالحَرَامُ بَيِّنٌ، وَبَيْنَهُمَا مُشَبَّهَاتٌ لا يَعْلَمُهَا كَثِيرٌ مِنَ النَّاسِ، فَمَنِ اتَّقَى المُشَبَّهَاتِ اسْتَبْرَأَ لِدِينِهِ وَعِرْضِهِ، وَمَنْ وَقَعَ فِي الشُّبُهَاتِ: كَرَاعٍ يَرْعَى حَوْلَ الحِمَى، يُوشِكُ أَنْ يُوَاقِعَهُ، أَلاَ وَإِنَّ لِكُلِّ مَلِكٍ حِمًى، أَلاَ إِنَّ حِمَى اللَّهِ فِي أَرْضِهِ مَحَارِمُهُ، أَلاَ وَإِنَّ فِي الجَسَدِ مُضْغَةً: إِذَا صَلَحَتْ صَلَحَ الجَسَدُ كُلُّهُ، وَإِذَا فَسَدَتْ فَسَدَ الجَسَدُ كُلُّهُ، أَلاَ وَهِيَ القَلْبُ**" [البخاري: كتاب الإيمان، باب فضل من استبرأ لدينه، حديث رقم (٥٢)؛ ومسلم: كتاب المساقاة والمزارعة، باب أخذ الحلال وترك الشبهات، حديث رقم (١٥٩٩)، عن النعمان بن بشير رضي الله عنه]، وقوله ﷺ: "**دَعْ ما يَرِيبُكَ إلى ما لا يَرِيبُكَ**" [الترمذي: أبواب صفة القيامة والرقائق والورع، حديث رقم (٢٥١٨)؛ والنسائي: كتاب الأشربة، باب الحث على ترك الشبهات، حديث رقم (٥٧١١)، عن الحسن بن علي رضي الله عنهما].

يقول البخاري رحمه الله تعالى في أوَّل كتاب الفرائض في صحيحه: "قال ابن عامر رضي الله عنه: تعلَّموا قبل الظانِّين. قال البخاري: يعني الذين يتكلمون بالظنِّ، ومعناه تعلَّموا العِلم من أهله المُحققين الورعين قبل ذهابهم ومجيء قوم يتكلمون في العِلم بمثل نفوسهم وظنونهم التي ليس لها مستند شرعي" (النووي، ١٩٨٧، ١٥).

يَكْمُن الهدف الرئيس من استخدام التفكير الناقد من منظور التربية الإسلامية في إحقاق الحقِّ والتمسك به، وإبطال الباطل وترك ما يخالف الشرع، وذلك لا يكون إلّا على أساس النقد والتمحيص والدليل الصحيح القوي، يقول الله تعالى: ﴿ بَلْ نَقْذِفُ بِالْحَقِّ عَلَى الْبَاطِلِ فَيَدْمَغُهُ فَإِذَا هُوَ زَاهِقٌ وَلَكُمُ الْوَيْلُ مِمَّا تَصِفُونَ ﴿١٨﴾ ﴾ [سورة الأنبياء: ١٨]، ﴿ وَيُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُحِقَّ الْحَقَّ بِكَلِمَاتِهِ وَيَقْطَعَ دَابِرَ الْكَافِرِينَ ﴿٧﴾ ﴾ [سورة الأنفال: ٧].

ويذكر القرآن الكريم أمثلة عديدة عن استخدام التفكير الناقد في نقد معتقدات المشركين من خلال بيان ضلالها وتناقضها، يقول الله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَاسْتَمِعُوا لَهُ إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَنْ يَخْلُقُوا ذُبَابًا وَلَوِ اجْتَمَعُوا لَهُ وَإِنْ يَسْلُبْهُمُ الذُّبَابُ شَيْئًا لَا يَسْتَنْقِذُوهُ مِنْهُ ضَعُفَ الطَّالِبُ وَالْمَطْلُوبُ ﴿٧٣﴾ ﴾ [سورة الحج: ٧٣]، ﴿ أَوَلَمْ يَرَ الْإِنْسَانُ أَنَّا خَلَقْنَاهُ مِنْ نُطْفَةٍ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٌ مُبِينٌ ﴿٧٧﴾ وَضَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَنَسِيَ خَلْقَهُ قَالَ مَنْ يُحْيِي الْعِظَامَ وَهِيَ رَمِيمٌ ﴿٧٨﴾ قُلْ يُحْيِيهَا الَّذِي أَنْشَأَهَا أَوَّلَ مَرَّةٍ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ ﴿٧٩﴾ الَّذِي جَعَلَ لَكُمْ مِنَ الشَّجَرِ الْأَخْضَرِ نَارًا فَإِذَا أَنْتُمْ مِنْهُ تُوقِدُونَ ﴿٨٠﴾ أَوَلَيْسَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِقَادِرٍ عَلَى أَنْ يَخْلُقَ مِثْلَهُمْ بَلَى وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ ﴿٨١﴾ ﴾ [سورة يس: ٧٧-٨١].

فالتفكير الناقد في التربية الإسلامية لا يُحقِّق غايته ما لم يَتبنَّى المُفكِّر ما توصَّل إليه تفكيره من الحقِّ ويُطبِّقه ويعمل به، يقول الله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ ﴿٢﴾ كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ ﴿٣﴾ ﴾ [سورة الصف: ٢-٣]، ولعلَّ هذه الخاصية أهم خاصية للتفكير الناقد في التربية الإسلامية، وهي الخاصية التي تُميِّز التفكير الناقد في التربية الإسلامية من بقية الفكر التربوي والنفسي، ويُبيِّن الإمام أبو حنيفة [المعلِّم] أنَّ الهدف من البحث وإعمال العقل والتفكير والتعلُّم إنَّما هو العمل بالعِلم، فيقول في ردِّه على أبي حفص السمرقندي [المتعلم] حين رَغِبَ في سؤال الإمام بعض الأسئلة التي أشكلت عليه: "نِعم ما رأيتُ في ابتحاثك عمَّا ينفعك، واعلم أنَّ العمل تبعٌ للعِلم كما أنَّ الأعضاء تبعٌ للبصر، فالعِلم مع العمل اليسير أنفع من الجهل مع العمل الكثير، ومثل ذلك الزاد القليل الذي لابد منه في المفازة مع الهداية بها أنفع من الجهالة مع الزاد الكثير، ولذلك قال الله تعالى: ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ ﴿٩﴾ ﴾ [سورة الزمر: ٩]" (الكوثري، ١٩٤٨، ١٠).

كما تطرح التربية الإسلامية أمثلة عديدة عن بعض الذين فكَّروا تفكيراً ناقداً صحيحاً، إلّا أنَّ قلوبهم لم تقدهم بعد هذا التفكير إلى العمل بنتيجته، فكانوا كما قال تعالى: ﴿ وَلَا تَكُونُوا كَالَّتِي نَقَضَتْ غَزْلَهَا مِنْ بَعْدِ قُوَّةٍ أَنْكَاثًا ﴾ [سورة النحل: ٩٢]، فمثلاً يُبيِّن الله تعالى حال الوليد بن المغيرة كيف فكَّر ومحَّص ونقد الأدلة التي توصَّل تفكيره إليها، فتبيَّن له أنَّ النبي ﷺ صادقٌ في كلِّ ما جاء به،

إلّا أنَّ كِبْرُه دفعه إلى الإعراض عن الحقِّ الذي توصَّل إليه فكان مصيره النار والهلاك؛ إذ لم يستفد ويسترشد من إعمال عقله بالتفكير الناقد، يقول الله تعالى: ﴿ ذَرۡنِي وَمَنۡ خَلَقۡتُ وَحِيدٗا ۝١١ وَجَعَلۡتُ لَهُۥ مَالٗا مَّمۡدُودٗا ۝١٢ وَبَنِينَ شُهُودٗا ۝١٣ وَمَهَّدتُّ لَهُۥ تَمۡهِيدٗا ۝١٤ ثُمَّ يَطۡمَعُ أَنۡ أَزِيدَ ۝١٥ كَلَّآۖ إِنَّهُۥ كَانَ لِأٓيَٰتِنَا عَنِيدٗا ۝١٦ سَأُرۡهِقُهُۥ صَعُودًا ۝١٧ إِنَّهُۥ فَكَّرَ وَقَدَّرَ ۝١٨ فَقُتِلَ كَيۡفَ قَدَّرَ ۝١٩ ثُمَّ قُتِلَ كَيۡفَ قَدَّرَ ۝٢٠ ثُمَّ نَظَرَ ۝٢١ ثُمَّ عَبَسَ وَبَسَرَ ۝٢٢ ثُمَّ أَدۡبَرَ وَٱسۡتَكۡبَرَ ۝٢٣ فَقَالَ إِنۡ هَٰذَآ إِلَّا سِحۡرٞ يُؤۡثَرُ ۝٢٤ إِنۡ هَٰذَآ إِلَّا قَوۡلُ ٱلۡبَشَرِ ۝٢٥ ﴾ [سورة المدَّثِّر: ١١-٢٥]، وقد رُوِيَ في سبب نزول هذه الآيات ما أخرجه الحاكم وصححه عن ابن عباس "أنَّ الوليد بن المغيرة جاء إلى النبي ﷺ فقرأ عليه القرآن فكأنه رق له فبلغ ذلك أبا جهل فأتاه فقال: يا عم إن قومك يريدون أن يجمعوا لك مالاً ليعطوكه فإنك أتيت محمداً لتتعرض لما قبله، قال: لقد علمت قريش أني من أكثرها مالاً، قال: فقل فيه قولاً يبلغ قومك إنك منكر له وإنك كاره له، قال: وماذا أقول فوالله ما فيكم رجل أعلم بالشعر مني ولا برجزه ولا بقصيده مني ولا بأشعار الجن، والله ما يشبه الذي يقول شيئاً من هذا، ووالله إن لقوله لحلاوة وإن عليه لطلاوة وإنه لمنير أعلاه مشرق أسفله وإنه ليعلو وما يعلى وإنه ليحطم ما تحته، قال: لا يرضى عنك قومك حتى تقول فيه، قال: فدعني حتى أفكر، فلما فكر قال: هذا سحر يؤثر أثره عن غيره، فنزلت: ﴿ ذَرۡنِي وَمَنۡ خَلَقۡتُ وَحِيدٗا ۝١١ ﴾ [سورة المدَّثِّر: ١١]، إسناده صحيح على شرط البخاري وأخرج ابن جرير وابن أبي حاتم من طرق أخرى نحوه (السيوطي، ٢٠٠٢، ٢٧٩-٢٨٠).

بالمقابل فإنَّ كثيراً من الذين أعملوا تفكيرهم الناقد قادهم تفكيرهم إلى الإسلام والإيمان، لما استيقنته قلوبهم من الحقائق التي توصَّلوا إليها، وهو ما بيَّنه القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿ أَلَمۡ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءٗ فَأَخۡرَجۡنَا بِهِۦ ثَمَرَٰتٖ مُّخۡتَلِفًا أَلۡوَٰنُهَاۚ وَمِنَ ٱلۡجِبَالِ جُدَدُۢ بِيضٞ وَحُمۡرٞ مُّخۡتَلِفٌ أَلۡوَٰنُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٞ ۝٢٧ وَمِنَ ٱلنَّاسِ وَٱلدَّوَآبِّ وَٱلۡأَنۡعَٰمِ مُخۡتَلِفٌ أَلۡوَٰنُهُۥ كَذَٰلِكَۗ إِنَّمَا يَخۡشَى ٱللَّهَ مِنۡ عِبَادِهِ ٱلۡعُلَمَٰٓؤُاْۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ ۝٢٨ ﴾ [سورة فاطر:٢٧-٢٨]، تقول ديبورا بوتر[1] *Deborah Potter*: "... عندما أكملت القرآن الكريم غمرني شعورٌ بأنَّ هذا هو الحق الذي يشتمل على الإجابات الشافية عن مسائل الخلق وغيرها، وأنَّه يُقدِّم لنا الأحداث بطريقةٍ منطقيةٍ نجدها مُتناقِضة مع بعضها في غيره من الكتب الدينية، أمَّا القرآن فيتحدَّث عنها في نسقٍ رائعٍ وأسلوبٍ قاطعٍ لا يدعُ مجالاً للشَّكِّ بأنَّ هذه هي الحقيقة، وأنَّ هذا الكلام هو من عند الله تعالى لا محالة".

---

[1] **ديبورا بوتر:** ولدت عام ١٩٥٤م، في ولاية متشيغان الأمريكية، وتخرجت من فرع الصحافة بجامعة متشيغان، واعتنقت الإسلام عام ١٩٨٠م، بعد اقتناعها بأنه ليس ثمة دين غير الإسلام يمكن أن يستجيب لمطالب الإنسان ذكراً كان أم أنثى (خليل، ١٩٩٢، ٥٥).

ويقول موريس بوكاي[1] *Maurice Bucaille* في نقده الموضوعي للكتب السماوية: "لقد قُمتُ أولاً بدراسة القرآن الكريم، وذلك دون أيِّ فكرٍ مُسبقٍ وبموضوعيةٍ تامةٍ باحثاً عن درجة اتفاق نص القرآن مع معطيات العِلم الحديث، وكنتُ أعرف قبل هذه الدراسة- عن طريق الترجمات- أنَّ القرآن يذكُر أنواعاً من الظاهرات الطبيعية؛ ولكنَّ معرفتي كانت وجيزة، وبفضل الدراسة الواعية للنَّصِّ العربي استطعت أن أُحقِّق قائمة أدركت بعد الانتهاء منها أنَّ القرآن لا يحتوي أيّ مقولة قابلة للنقد من وجهة نظر العِلم في العصر الحديث. وبالموضوعية نفسها قمتُ بالفحص نفسه على العهد القديم وعلى الأناجيل؛ أمَّا بالنسبة إلى العهد القديم فلم تكن هناك حاجة للذهاب إلى أبعد من الكتاب الأوَّل؛ أي سفر التكوين، فقد وجدت مقولات لا يُمكِن التوفيق بينها وبين أكثر معطيات العِلم رسوخاً في عصرنا. وأما بالنسبة إلى الأناجيل... فإنَّنا نجد نصَّ (إنجيل متَّى) يُناقِض بشكلٍ جلي (إنجيل لوقا)، وأنَّ هذا الأخير يُقدِّم لنا صراحةً أمراً لا يتَّفق مع المعارف الحديثة الخاصَّة بقِدَمِ الإنسان على الأرض" (خليل، ١٩٩٢، ٥٥-٥٦).

ويُضيف موريس بوكاي: "إنَّ أوَّل ما يُثير الدهشة في روح من يواجه مثل هذا النَّصّ [القرآن الكريم] لأوَّل مرَّة هو ثراء الموضوعات المعالجة، فهناك الخلق، وعلم الفلك، وعرض لبعض الموضوعات الخاصة بالأرض، وعالَم الحيوان، وعالَم النبات، والتناسل الإنساني، في حين نجد في التوراة أخطاءً علميةً ضخمةً لا نكتشف في القرآن أيَّ خطأ. وقد دفعني ذلك لأن أتساءل: لو كان كاتب القرآن إنساناً، كيف استطاع في القرن السابع من العصر المسيحي أن يكتب ما اتضح أنَّه يتَّفق اليوم مع المعارف العلمية الحديثة؟" (بوكاي، ٢٠٠٤، ١٥١-١٥٢).

ويصِفُ الله تعالى في الآيات الأولى من **[سورة البقرة]** حال الناس العقلاء المفكِّرين، وأنَّهم على صنفين تبعاً لما وصل تفكيرهم إليه من الحق: صنفٌ يعمل بما وصل إليه تفكيره من الحقِّ ويبتعد عن الباطل، يقول الله تعالى عنهم: ﴿ **أُولَٰئِكَ عَلَىٰ هُدًى مِّن رَّبِّهِمْ ۖ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ** ﴾، والآخر يُصِرُّ على تبنِّي الباطل ويرفض الحقَّ الذي تيقَّنه بتفكيره، يقول الله تعالى عنهم: ﴿ **أُولَٰئِكَ الَّذِينَ اشْتَرَوُا الضَّلَالَةَ بِالْهُدَىٰ فَمَا رَبِحَت تِّجَارَتُهُمْ وَمَا كَانُوا مُهْتَدِينَ** ﴾.

يرى الباحث أنَّ مفهوم التفكير الناقد الذي ذكره علماء التربية وعلم النفس مُتوافقٌ مع ما جاء في التربية الإسلامية، وهو تفكيرٌ واجبٌ على المسلمين جميعهم لارتباطه بالإيمان بالله تعالى وبتقبُّل الحقائق؛ فالإنسان العاقل مسؤول عن الأمور التي يعتقدها ويعمل بها، وبناءً على ما سبق يُمكِن تعريف التفكير الناقد من منظور التربية الإسلامية بأنَّه: **عمليةٌ عقليةٌ عليا، تحتاج إلى التأمُّل**

[1] **موريس بوكاي:** ولد موريس بوكاي في مدينة بون ليفيك عام ١٩٢٠م، طبيب فرنسي نشأ مسيحياً كاثوليكياً، وبعد دراسة للكتب المقدسة عند اليهود والمسلمين ومقارنة قصة فرعون، أسلم وألف كتاب التوراة والأناجيل والقران الكريم بمقياس العلم الحديث، وتوفي في باريس عام ١٩٩٨م (خليل، ١٩٩٢، ٥٦).

والتمهُّل في إصدار الحكم على الأمور – ادعاءات، معتقدات، قضايا...– بموضوعيةٍ وبعدالةٍ؛ بعيداً عن التحيُّز والتعصُّب، مُعتمِداً على معاييرَ ومحكاتٍ ومقدماتٍ منطقيةٍ وواقعيةٍ مُتفَقٍ عليها؛ للتمييز بين الصحيح وبين الخطأ من الأمور، أو للتمييز بين الجيِّد وبين الرديء منها، وتبنِّي الحُكم الذي وصل إليه التفكير واعتقاده والعمل به.

١٣–٤– تطبيقات التفكير الناقد في التربية الإسلامية

يدخُل التفكير الناقد في فروع التربية الإسلامية كلها، ويظهر جليًّاً في مجالات العقيدة الإسلامية والأصول (الفقه، والحديث، والتفسير)؛ إذ عمل العلماء المسلمون على بيان أصول استخدام التفكير الناقد، وصنَّفوا الأدلة التي يُمكِن الاستدلال بها على المسائل المعروضة، فمن الأدلة ما هو قطعي الثبوت والدلالة، وقطعي الثبوت ظني الدلالة، وظني الثبوت قطعي الدلالة، وظني الثبوت ظني الدلالة، ومنها ما هو الصحيح أو الحسن أو الضعيف أو الموضوع، ومنها ما هو الناسخ أو المنسوخ، ومنها ما هو الحقيقة أو المجاز، وغيرها...

وقد أجرى عدد من الباحثين الإسلاميين دراسات وبحوث لاستنباط مهارات التفكير الناقد من مجالات التربية الإسلامية وأصولها، منها دراسة الشرفي (٢٠٠٩)، التي استنبط فيها الباحث مهارات التفكير الناقد من القرآن الكريم، ودراسة الشمراني (٢٠١٤)، التي استنبط فيها الباحث مهارات التفكير الناقد من علم أصول الحديث.

وقد استخدم العلماء المسلمون طرائق متعددة في تطبيق التفكير الناقد على مسائل عديدة، وألَّفوا كتباً عديدة تُناقِش المسائل والمفاهيم، وتردُّ على الشبهات معتمدين على مفهوم التفكير الناقد، ومن هذه المؤلفات: "تهافت الفلاسفة، وفضائح الباطنية، والمنقذ من الضلال، وإلجام العوام عن علم الكلام" لأبي حامد الغزالي، و"المعتبر" لأبي البركات، و"تلبيس إبليس" لابن الجوزي، ومن أبرز العلماء المسلمين الذين استخدموا التفكير الناقد في مؤلفاتهم ابن رشد؛ إذ يظهر مفهوم التفكير الناقد عنده من خلال التواليف التي ألفها، "ومنها كتابه [تهافت التهافت] وهو ردٌّ على كتاب تهافت الفلاسفة للغزالي، وكتاب [فصل المقال فيما بين الشريعة والحكمة من الاتصال] وهو رسالة في التوفيق بين الحكمة والشريعة، وكتاب [الكشف عن مناهج الأدلة في عقائد الملة] وهو رسالة في نقد براهين المتكلمين والمتصوفة، وغيرها من الكتب (العقاد، د.ت، ٢٨).

كما أجرى عدد من الباحثين الإسلاميين دراسات حول منهج هؤلاء العلماء في النقد، منها دراسة الأزوري (٢٠٠٢)، التي درس فيها منهج ابن سعد في نقد الرواة من خلال كتابه الطبقات الكبرى، ومن الكتب التي يُبيِّن فيها كاتبها منهجه في النقد كتاب "البرهان في أصول الفقه" لإمام الحرمين الجويني، "فيبيِّن طريقته ومنهجه في مناقشة المسائل الأصولية وَفْق الآتي:

١) تحديد الهدف المطلوب من مناقشة المسألة.

٢) تحديد معاني الألفاظ والمصطلحات التي تُستخدَم في المناقشة والجدال.

٣) عرض آراء المخالفين وأدلتهم، ومناقشتها، واختيار الأحق منها، وَفْق الأسلوب الآتي: قال فريق: كذا وكذا، فإن قيل:...، قلنا:.....، والرأي السديد عندنا:....

كما راعى الجويني القواعد الآتية عند مناقشة المسائل:

١) التحرُّر من كلِّ فكرةٍ سابقةٍ قبل البحث، والبعد عن التعصُّب لمذهبٍ أو لرأيٍ.

٢) نفي العنصر الشخصي تماماً، والموضوعية الكاملة في مناقشة الخصوم، والبعد عن الإساءة.

٣) رعاية الأصول والقواعد العامة المقنَّنة، وعدم الانخداع بالجزئيات.

٤) التنبه واليقظة لأسباب الزلل في البحوث.

٥) إعطاء القرآن الكريم الاعتبار في مناقشة المسائل وتأصيل الأصول" (الجويني، ١٩٩٦، ٥٧-٥٨).

مما سبق يرى الباحث أنَّ التربية الإسلامية تُحفِّز الإنسان على استخدام التفكير الناقد للوصول إلى الحقائق، والقضاء على الأفكار الخرافية؛ إذ يُمكِن للعقل من خلال استخدام مهارات التفكير الناقد أن يربط الأسباب بالمُسبِّب مهما كانت هذه الأسباب غامضة، فالتربية الإسلامية تدعو إلى وضع العِلم ومسائله في ميزان النقد والتمحيص، فما وافق البرهان العِلمي أُخِذ به، وما وافق الخرافة وخالف البرهان العِلمي استُبعِد.

الفصـــل الخامس

التحصيل الدراسي

الفصل الخامس

التحصيل الدراسي

١ – مقدمة

يُعدُّ التحصيل الدراسي أحد الجوانب المهمَّة في النشاط العقلي الذي يقوم به المتعلِّم، ويظهر فيه أثر التفوق الدراسي، ويُقيِّم المعلِّم من خلاله تحقُّق الأهداف التربوية من خلال قياس المستوى التحصيلي الذي آل إليه المتعلِّم، وكسبه المعلومات والمهارات المتضمَّنة في المنهاج الدراسي، كما تُساعِد نتائجه المؤسسات التربوية والتعليمية على تطوير التعليم.

يتناول هذا الفصل التعريف بمفهوم التحصيل الدراسي وتطوره، والعوامل المؤثرة فيه، ومبادئه، وأهمية اختبارات التحصيل الدراسي، ومستوياتها، وأنواعها، وخطوات بنائها، والمبادئ العامة في بنائها، ودور التربية الإسلامية في التحصيل الدراسي.

٢ – مفهوم التحصيل الدراسي وتطوره

يدلُّ التحصيل الدراسي على ما حقَّقه المتعلِّم وكسبه من معارف ومهاراتٍ نتيجة دراسة مقررات دراسية بناءً على اختباراتٍ محددةٍ، لذلك ارتبط مفهومه بمفهوم الاختبارات التحصيلية، واستُخدِمت هذه الاختبارات منذ زمن قديم لتُساعِد على تعرُّف الأفراد الذين يستطيعون الارتقاء في السلم التعليمي وفي السلم الوظيفي، "إلا أنَّ تقويم التحصيل ظلَّ غير منظم في أهدافه وفي إجراءاته حتى سُجِّلت أوَّل حادثة للتقويم الرسمي عند الصينيين القدامى في فترة ما قبل الميلاد حين لجؤوا إلى الامتحانات العامة لاختيار موظفي الحكومة، وكانت امتحانات على درجة كبيرة من الصعوبة، تجري وَفْق ثلاث مراحل، تنتهي المرحلة الثالثة باختيار الفئة الممتازة التي تُعهَد إليها الوظائف الراقية في الدولة، وكانت مدة الامتحان التحريري تتراوح بين ثماني عشرة وأربع وعشرين ساعة في المرحلتين الأولى والثانية، وتمتدُّ إلى ثلاثة عشر يوماً في المرحلة الثالثة" (عمر وفخرو والسبيعي وتركي، ٢٠١٠، ١٧).

ونحت الاختبارات في مصرَ القديمة اتجاهين متباينين، هما: الامتحانات العمليَّة، والامتحانات الكتابيَّة، التي كان يقوم بها الكهنة في المعابد وفي المدارس التابعة للسلطة، واتخذت هذه الاختبارات صنفين رئيسين، هما: التلمذة المهنية غير الرسمية، والتربية الدينية التي كان يَسبُر غورها الكهنة.

وكان الأثينيون القدامى من أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو وبركليت يُعلِّمون الشباب ويُقيِّمون معرفتهم بأساليب لفظيةٍ تعتمد على الحوار، وبيَّن سقراط أنَّ العِلمَ تَذَكُّرٌ والجهلَ نسيانٌ، وأنَّ الجدل أفضل طريقة للتذكر. وبيَّن أفلاطون أنَّ التربية واستخدام أساليب القياس والاختبارات هي الطريق إلى تحقيق الدولة بطبقاتها الثلاث: طبقة الحكام (الرؤساء)؛ وخير ما يجب أن يتميَّزوا به هو

الحكمة، وطبقة المساعدين أو المحاربين (الجنود) المُتصفين بالشجاعة، ومهمتهم الدفاع عن المدينة وحمايتها، وطبقة المُنتجِين، التي تضمُّ كلَّ من يعمل بالنشاط الاقتصادي والحرفيين والفلاحين وأصحاب العمل والعمال، ومهمتها إيجاد السلع والخدمات لإشباع الحاجات المادية للمدينة. فكان الأثينيون يأخذون الأطفال عند الولادة ويدخلونهم دور الحضانة، ويهتمون بتربيتهم ليُبقوا على الأطفال الأصحاء منهم، ويقضوا على الذين بهم عاهات وعلل، وبعد فترة يبدؤون بتلقي الدروس كتعليم القراءة والكتابة، ومزاولة الرياضة، والاستماع إلى الموسيقا، وبعد سنِّ الثانية عشرة يجب أن يكون هناك امتحانٌ، والذين يرسبون فيه يجب أن يتركوا المدرسة، ويتوجَّهوا إلى الحياة العامة؛ لأنهم سيكوِّنون الطبقة العامة، والناجحون فيه سيواصلون دراستهم حتى سنِّ الثانية والعشرين، فيُعطَون مزيداً من المسائل الرياضية والشعر الحماسي الذي يدعو إلى محبة الوطن، وبعد ذلك يُعقَد لهم امتحانٌ، والراسبون منهم سيكوِّنون طبقة الحراس، والناجحون سيواصلون تعليمهم ليُكوِّنوا الطبقة الثالثة- طبقة الفلاسفة والحكام (الملوك)-، والناجحون من هؤلاء يُواصِلون دراستهم حتى سنِّ الثانية والثلاثين، وعندها ينقطعون عن وضع القوانين؛ لأنَّهم- برأي أفلاطون- ليسوا عُرضَة للخطأ (ألمنياوي، ٢٠١٠، ٨٣-٨٨).

"أما الرومان فقد اهتموا بالامتحانات الشفوية العمليَّة لإنتاج الخطباء، وعادة ما كان المتعلِّم الخطيب يُلقي خطبته علانية في قارعة الطريق، حيث يجتمع الناس بالقرب من المدرسة التي كانت تُطِلُّ على الطريق مباشرة.

وفي العصر الإسلامي ظلَّ تقويم التحصيل مُعتمِداً بدرجةٍ رئيسةٍ على الاختبارات الشفوية إلى جانب اختبارات الكتابة والخط العربي، ففي المساجد أُتيحت للمتعلِّمين دائماً فرصة الاستماع إلى الأساتذة الزائرين من أنحاء العالم الإسلامي آنذاك، ولم تكن هنالك شهاداتٌ كما هو معروف الآن، وإنَّما كان المتعلِّمون يدْرُسون كتباً معينةً على يد أساتيذ أو أشياخ متخصصين، فإذا ما استطاع المتعلِّم استيعاب الكتاب الذي يُدرِّسه إيَّاه شيخه فعندئذ يكتب له شهادةً على الورقة الأولى أو الأخيرة من الكتاب، وتُسمَّى الإجازة، يُبيِّن فيها أنَّ المتعلِّم المذكور قد أتمَّ قراءة الكتاب وأُجيز له تدريسه" (خضر، ٢٠٠٣، ٢٠٥-٢٠٦).

واستمر الحال في المؤسسات التربوية والتعليمية على استخدام الاختبارات الشفوية المعتمدة على الاستذكار؛ إذ يقوم المعلِّمون باستدعاء المتعلِّمين بالدَّور للإجابة عن الأسئلة المختلفة، أو إظهار مهاراتهم في القراءة من خلال قراءة الجمل بصوتٍ عالٍ، ولم تُستخدَم الامتحانات التحريرية على نطاقٍ واسعٍ حتى توفَّر الورق وأقلام الحبر وأقلام الرصاص في المدارس في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، حيث أضيفت الامتحانات التحريرية إلى الامتحانات الشفوية، وبدأت مواقف التربويين السلبية إزاء القياس في التعليم بالتغيُّر تدريجياً نتيجة لحركتين غير متصلتين، هما: حركة

الكفايات في التعليم، والحركة العلمية في التعليم، وتنطوي على تطوير طرائق مقنَّنة وموثوق بهـا لقياس التحصيل، ويُعدُّ ثورنديك *Thorndike* الرائد الأول لحركة الاختبارات التحصيلية المقنَّنـة، وكان أوَّل أمثلته اختباره في الرياضيات ومعياره لقياس نوعية الكتابة، وتوالت بعد ذلـك الأنـواع المختلفة للاختبارات التحصيلية المقنَّنة- مرجعية المعيار- كأساسٍ للالتحـاق بالجامعـات لغايـة الستينات من القرن التاسع عشر، ومن ثَمَّ استُخدِمت هذه الطريقة في مدارس التعليم العام، وعهد إلى المعلِّم إجراء امتحاناته (غريدلير، ٢٠٠٢، ٥-٧).

٣- العوامل المؤثِّرة في التحصيل الدراسي

يُمكِن تقسيم العوامل المؤثِّرة في التحصيل الدراسي عند المتعلِّم إلى قسمين رئيسين، هما:

أ) العوامل التربوية: هي العوامل المتعلقة بالعملية التعليمية التعلُّمية، منها:

١) عوامل متعلقة بالمادة الدراسية، وتشمل: صعوبة محتـوى المـادة الدراسـية، ومسـتوى تنظيمها، وارتباط حياة المتعلِّم بها.

٢) عوامل متعلقة بالمعلِّم، وتشمل: طرائق التدريس التي يستخدمها المعلِّم، والأنشطة التي يقوم بها، ووسائل التقويم التي يتَّبعها، ومراعاتها الفروق الفردية بين المتعلِّمين، وأسلوب تعامل المعلِّم مع متعلِّميه.

٣) عوامل متعلقة بالمدْرَسة، وتشمل: إدارة المدرسة، ومعلِّم الصف، والبيئة الصفِّية، وتـوفر الوسائل التعليمية والكتب وغيرها.

ب) العوامل الشخصية: هي العوامل التي تخصُّ المتعلِّم وأسرته وطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، ويُمكِن بيانها بالآتي:

١) العوامل الصحية والنفسية، وتشمل: صحة المتعلِّم من الناحيتين العضوية والنفسية، ومستوى قدراته العقلية، وميوله واتجاهاته واستعداداته ودافعيته نحو المادة الدراسية والتعلُّم، ومستوى ثقتـه بنفسه.

٢) العوامل الأسرية والاجتماعية، وتشمل: مستوى تعليم الوالدين، ونوع العلاقات الأسـرية، والحالة الاقتصادية للأسرة، وممارسات التنشئة الوالدية، وطبيعة الحياة عند المتعلِّم، وتأثير الرفـاق (زيتون وزيتون، ١٩٩٥، ٤٧-٤٨).

٤- العوامل المساعدة على التحصيل الدراسي

من أهمَّ المبادئ التي تُساعِد المتعلِّم على عملية الحفظ والتعلُّم:

١) **التكرار**: يحتاج المتعلِّم إلى التكرار لتعلُّم خبرة معينة، ولتُصبِح المعلومات ثابتة وراسخة في ذهنه، ويُقصَد بالتكرار: التكرارُ الموجَّه المؤدي إلى التعلُّم الجيد، والقائم على الفهم والتركيز والانتباه، وأن يعي المتعلِّم ما يتعلَّمه؛ وليس التكرار الآلي الأعمى. فمثلاً كي يستطيع المتعلِّم أن يحفظ آيةً قرآنيةً فلا بُدَّ له أن يُكرِّرها مرات عديدة.

ويؤدي التكرار إلى نمو الخبرة لدى المتعلِّم وإلى ارتقائها، بحيث يستطيع أداء المطلوب منه بطريقةٍ آليةٍ سريعةٍ ودقيقةٍ.

٢) **الاهتمام**: تتوقف القدرة على حصر الانتباه والنشاط الذاتي الذي يبذله المتعلِّم في اهتمامه بما يتعلَّم، حتى يستطيع الاحتفاظ بالمعلومات التي يتعلَّمها، وتستقر عناصرها في عقله بتنظيمٍ معينٍ، فما ينساه المتعلِّم غالباً هو ما لا يهتمُّ به، والشيء الذي يُلاحَظ بادئ الأمر خطأً سوف يُذكَر خطأً.

إنَّ إثارة اهتمام المتعلِّم وضمان استمرار هذا الاهتمام من الصعوبات التي تعترض المعلِّم في الصف الدراسي، ويُمكِن التغلُّب على هذه المشكلة من خلال توظيف المعلِّم نشاط المتعلِّم الإيجابي واهتمامه بطريقة الاستكشاف والتساؤل أكثر من اهتمامه بالتلقين.

٣) **فترات الراحة وتنوُّع المواد**: يُقصَد بذلك أنْ تجري عملية التعلُّم على فتراتٍ زمنيةٍ يتخلَّلها فتراتٌ من الراحة، فالسورة القرآنية التي يلزم حفظها تكرارها عشر ساعاتٍ في جلسةٍ واحدةٍ يكون حفظها أسهل وأكثر ثباتاً ورسوخاً إذا وُزِّعت الساعات العشر على خمسة أيام، وفي حالة دراسة مادتَين أو أكثر في يومٍ واحدٍ، فقد بيَّنت نتائج التجارب أهمية فترة الراحة عقب دراسة كلّ مادة من أجل تثبيتها والاحتفاظ بها، فالمتعلِّم يجب أن يراعي اختيار مادتَين مختلفتَين في المعنى وفي المحتوى وفي الشكل، فكلَّما زاد التشابه بين المادتَين المدروستَين بطريقةٍ متعاقبةٍ زادت درجة تداخلهما؛ أي طمست إحداهما الأخرى، وكلَّما اختلفت المادتان قلَّت درجة التداخل بينهما؛ وبالتالي تُصبِح المعلومات أقلّ عرضة للنسيان.

٤) **الطريقة الكلِّية والطريقة الجزئية**: يُقصَد بها أنْ يأخذ المتعلِّم فكرة عامة عن الموضوع المراد دراسته، ومن ثَمَّ يبدأ تحليله إلى جزئياته ومكوناته التفصيلية، وأثبتت التجارب أنَّ الطريقة الكلِّية أفضل من الطريقة الجزئية حين تكون المادة المراد تعلُّمها سهلةً وقصيرةً، فكلَّما كان الموضوع المراد تعلُّمه متسلسلاً تسلسلاً منطقياً سهل تعلُّمه بالطريقة الكلِّية، فالموضوع الذي يُكوِّن وحدة طبيعية يكون تعلُّمه بالطريقة الكلِّية أسهل من تعلُّم الموضوع المكوَّن من أجزاء لا رابطة بينها.

٥) **التسميع الذاتي:** يسترجع الفرد فيه ما حصَّله من معرفة دون النظر إلى النصِّ أو إلى الكتاب في أثناء الحفظ أو بعده بمدة قصيرة، وللتسميع الذاتي أثرٌ بليغٌ في تسهيل الحفظ والتحصيل الدراسي، فهو يُبيِّن للمتعلِّم ما أحرزه من نجاحٍ، ويُعالِج ما يبدو من مواطن الضعف في التحصيل، ويجعل المتعلِّم يتأكَّد من حفظه وفهمه.

٦) **الإرشاد والتوجيه:** يؤدي إرشاد المتعلِّم إلى حدوث التعلُّم بمجهودٍ أقلّ وفي مدةٍ زمنيةٍ أقصر مما لو كان التعلُّم دون إرشاد، فالتحصيل الدراسي القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل الدراسي الذي لا يستفيد فيه المتعلِّم من إرشادات المعلِّم، وينبغي أن يُراعى في الإرشادات الآتي:

أ) أن تكون ذات صبغة إيجابية لا سلبية.

ب) أن تُشعِر المتعلِّم بالتشجيع لا بالإحباط.

ج) أن تكون موجهةً إلى المتعلِّم منذ بداية عملية التعلُّم.

د) أن تكون متدرجةً.

ه) عدم الإسراع في تصحيح الأخطاء حتى لا تثبط في خبرة المتعلِّم (الدمنهوري، ١٩٩٩، ٨٧؛ العيسوي، ٢٠٠٤، ٤١).

وبيَّن **ابن جماعة** في كتابه «تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلِّم» عدداً من الآداب والقواعد التي تُساعِد المتعلِّم على حُسن تحصيل العِلم، منها:

١) أن يُطهِّر قلبه من كلِّ غشٍ ودنسٍ وغلٍّ وحسدٍ وسوء عقيدةٍ وخلقٍ، ليُصلِح بذلك قلبه لقبول العِلم وحفظه والاطلاع على دقائق معانيه وحقائق غوامضه، فإنَّ العِلم- كما قال بعضهم-: صلاة السِّرِّ، وعبادة القلب، وقُرْبة الباطن.

٢) أن يُحسِن النية في طلب العِلم، بأن يقصد به وجه الله ﷻ، والعمل به.

٣) أن يُبادِر شبابه وأوقات عمره إلى التحصيل، ولا يغترّ بخدع التسويف والتأميل، فإنَّ كلَّ ساعةٍ من عمره لا بَدَلَ لها ولا عوض عنها.

٤) أن يُقسِّم أوقات ليله ونهاره، ويغتنم ما بقي من عمره، وأجود الأوقات للحفظ الأسحار، وللبحث الأبكار، وللكتابة وسط النهار، وللمطالعة وللمذاكرة الليل.

٥) مِنْ أعظم الأسباب المعينة على الاشتغال والفهم وعدم المِلال: أكل القَدْرِ اليسير من الحلال.

٦) أن يُقلِّل نومه ما لم يلحقه ضرر في بدنه وذهنه.

٧) أن لا يُخالِط إلا من يُفيده أو يستفيد منه.

٨) أن ينقاد لشيخه في أموره، ولا يخرج عن رأيه وتدبيره.

٩) أن يحذر في ابتداء أمره من الاشتغال في الاختلاف بين العلماء أو بين الناس مطلقاً في العقليات والسمعيات، فإنَّه يُحيِّرُ الذهن ويُدهِش العقل؛ بل يُتقِن أولاً كتاباً واحداً في فنٍّ واحدٍ أو كتباً في فنون إن كان يَتحمَّل ذلك على طريقةٍ واحدةٍ يرتضيها له شيخه.

١٠) أن يُصحِّح ما يقرأه قبل حفظه تصحيحاً مُتْقناً، إما على الشيخ أو على ممن يُعينه، ومن ثَمَّ يحفظه بعد ذلك حِفظاً مُحْكَماً، ومن ثَمَّ يُكرِّر عليه بعد حفظه تكراراً جيداً، ومن ثَمَّ يتعاهده في أوقات يُقرِّرها لتكرار مواضيعه.

١١) إذا شرح محفوظاته المختصرات، وضبط ما فيها من الإشكالات والفوائد المهمات؛ انتقل إلى بحث المبسوطات مع المطالعة الدائمة، وتعليق ما يمُرُّ به أو يستمعه من الفوائد النفيسة، والمسائل الدقيقة والفروع الغريبة، وحلِّ المشكلات، والفروق بين أحكام المتشابهات من أنواع العلوم جميعها.

١٢) أن يلتزم حلقة شيخه في التدريس والإقراء؛ بل ومجالسه كلها إذا أمكن، فإنَّه لا يزيده إلا خيراً وتحصيلاً وأدباً وتفضيلاً.

١٣) أن لا يستحيي من سؤال ما أشكل عليه، وتفهُّم ما لم يتعقله، بتلطفٍ وبحُسن خطابٍ وأدبٍ وسؤالٍ.

١٤) أن يُرغِّب بقية المتعلِّمين في التحصيل، ويدلهم على مظانِّه، ويصرف عنهم الهموم المشغلة عنه، ويُهوِّن عليهم مؤنته، ويُذاكِرهم بما حصَّله من الفوائد والقواعد والغرائب، وينصحهم في الدين.

١٥) ينبغي لطالب العِلم أن يعتني بتحصيل الكتب المحتاج إليها ما أمكنه، شراءً، وإلَّا فإجارةً أو عاريَّةً؛ لأنَّها آلة التحصيل، ولا يجعل تحصيلها وكثرتها حظَّهُ من العِلم، وجمعها نصيبه من الفهم، كما يفعله كثير من المنتحلين الفقه والحديث (ابن جماعة، ٢٠١٢، ٨٦-١٢٦).

وذكر **العسكري** في كتابه «الحثُّ على طلب العلم والاجتهاد في جمعه» فصلاً في الحفظ، يقول فيه: "والحفظ لا يكون إلا مع شدة العناية، وكثرة الدرس؛ وإذا لم يكن درسٌ لم يكن حفظٌ، وطول المذاكرة؛ وإذا لم تكن مذاكرةٌ قلَّت منفعة الدرس. وقال الزهري (١٢٥هـ): إنَّ الرجل ليطلب وقلبه شعب من الشعاب، ومن ثَمَّ لا يلبث أن يصير وادياً، لا يوضع فيه شيء إلا التهمه. وأراد به أنَّ أوَّل الحفظ شديدٌ، يشق على الإنسان، ومن ثَمَّ إذا اعتاد سَهُل. كما ينبغي للدارس أنْ يرفع صوته في درسه حتى يُسمِع نفسه، فإنَّ ما سَمِعَتْه الأذن رسخ في القلب، ولهذا كان الإنسان أوعى لما يسمعه منه لما يقرأه، وحُكي عن أبي حامد الغزالي (٥٠٥هـ) أنَّه كان يقول لأصحابه: القراءة الخفية للفهم، والرفيعة للحفظ. وينبغي للدارس التمهُّل في المذاكرة، وتقليل ما يَشغل البصر، والحفظ وقت الليل فإنَّه أصفى للذهن، والمداومة على طلب العِلم والدرس، وأن يحفظ كلَّ يومٍ ولو قليلاً، وأنْ

يترك ما يُشغِل من أمور الدنيا، وأن تكون لديه الرغبة في العِلم والحفظ، وأن يَشغَل حواسه جميعها بما يقرأ، وأن ينتفع بأوقاته كلِّها، وأن يعتني ببدنه وصحته" (العسكري والبغدادي وابن عساكر وابن الجوزي، ١٩٩١، ٣٥-٤٧).

كما بيَّن **الخطيب البغدادي** عدداً من العوامل التي تُساعِد على التعلُّم، منها:

١) **كمية المادة المتعلَّمة:** يقول الخطيب البغدادي: «ينبغي للمتعلِّم أن يجعل لنفسه مقداراً كلَّما بلغه وقف وقفته أياماً لا يريد تعلماً [حتى تستقر المعلومات في الذاكرة، ويتجنب تداخلها] وألا يُكثِر؛ بل يأخذ قليلاً قليلاً، حسب ما يحتمله حفظه، ويقرب من فهمه».

٢) **وضوح المادة المتعلَّمة:** يربط الخطيب البغدادي بين سرعة التعلم وسهولته من جهة وبين وضوح المادة المتعلَّمة من جهة ثانية، فغموض المادة المتعلَّمة يكون تعلُّمها أبطأ وأبعد عن الدقـــة، وأقرب إلى النسيان.

٣) **التدرُّج:** يقول الخطيب البغدادي: «ينبغي للمتعلِّم أن لا يأخذ نفسه بما لا يُطيق؛ بل يقتصر على اليسير الذي يضبطه، ويُحكِم حفظه ويُتقِنه، فذلك أعون له على التعلُّم الجيد».

٤) **التوجيه والنصح:** يُوجِّه الخطيب البغدادي للمتعلِّم الكثير من المبادئ التعليمية والتوجيهية والعادات الإيجابية، منها قوله: «أن يقترَّب [المتعلِّم] من الفقيه حتى يكون بحيث لا يخفى عنه شيء مما يقوله، ويصمت ويصغي إلى كلامه، فقد جاء عن السلف: أنَّ أوَّل العِلم الصمت، والثاني حُسن السؤال، والثالث حُسن الاستماع، والرابع حُسن الحفظ، والخامس نشره عند أهله».

٥) **مبدأ التشويق:** يُورِد الخطيب البغدادي بعض الأحاديث والآثار التي تدلُّ علـــى أهميـــة التنويع والتشويق في التعلُّم وفي أثناء التعليم؛ حتى لا يتسرَّب الملل والضجر إلى النفس؛ بخاصة إذا امتد الدرس فترةً طويلةً.

٦) **مبدأ التكرار:** يرى الخطيب البغدادي أنَّ التعلُّم المثمر هو الذي يُحقِّقه التكـــرار المقتـــرن بالانتباه وبالملاحظة للملحوظ، والتكرار المقترن بمعرفة مقدار التقدم، والتكرار المقتـــرن بتعمـــد الحفظ القاصد. يقول الخطيب البغدادي: «ليس يثبت الحفظ إلا دوام المذاكرة بالمحفوظ».

كما جاء في وصية الشيخ محمد بن عثمان الحنبلي لتلميذه العلامة عبد القادر بن بدران مبيناً له إحدى أهم القواعد لمبدأ تكرار التعلُّم: «إنَّك إذا قرأت كتاباً فلا تُفكِّر في العودة إليه مرةً أخرى؛ لأنَّ هذا الشعور سيؤدي بك إلى التفريط في فوائد كثيرة، أملاً في استيفائها في القراءة الثانية» (العمران، ٢٠٠٤، ٨٩-٩٠).

٧) **أوقات الحفظ الجيد:** يقول الخطيب البغدادي: «اعلم [أيها المتعلِّم] أنَّ للحفظ ساعات ينبغي لمن أراد الحفظ أن يراعيها؛ وأجود الأوقات الأسحار، وبعدها وقت انتصـــاف النهـــار، وبعـــدها

الغدوات دون العشيات، وحفظ الليل أصلح من حفظ النهار لخلو القلب، فإنَّ خلــوه يســرع إليــه الحفظ».

٨) **أماكن الحفظ الجيد:** يقول الخطيب البغدادي: «للحفظ أماكن ينبغي للمتحفظ أن يلزمهــا، وأجود أماكن الحفظ الغرف دون السفل، وكلُّ موضعٍ بعيد عما يلهي، وخلا القلب فيه مما يفزعــه فيشغله، أو يغلب عليه فيمنعه» (معلوم، ١٩٩٣، ٢٠٦-٢١٦).

٥- أهمية اختبارات التحصيل الدراسي

تحظى اختبارات التحصيل الدراسي بالاهتمام المتزايد من قبل ذوي الصلة بالنظام التعليمــي، وتكمُن هذه الأهمية في الآتي:

١) **الدافعية:** تدفع اختبارات التحصيل الدراسي المتعلِّمين نحو الاستذكار والاستعداد للامتحان، فالمعلِّمون والمتعلِّمون ينظرون إلى الاختبارات التحصيلية أنَّ لها وظيفةً دافعيةً قويةً. وإذا كانــت الاختبارات موضوعةً بشكلٍ جيدٍ فإنَّها تدفع المتعلِّمين نحو مزيدٍ من التحصيل الجيد.

٢) **التشخيص والعلاج والتدريس:** إذا كان المعلِّم يُدرِّس جزءاً يعتمد على معلوماتٍ ومهاراتٍ سبق للمتعلِّمين كسبها؛ فقد يودُّ معرفة ما إذا كانوا قد كسبوا هذه المعلومات أو المهارات فعلاً، فيقوم بإعطائهم اختباراً، وقد يُتبيَّن منه بعض نقاط الضعف لدى واحدٍ منهم أو أكثر، فيرى أنَّه من الأفضل علاج نواحي الضعف قبل أن يبدأ تدريس الموضوع الجديد، أو يتأكد من تحقُّق المستوى المقبول في التحصيل الذي يهدف إليه عند المتعلِّمين قبل أن يستمرَّ في استكمال المقرر الدراسي، وقد يكتشــف المعلِّم في أثناء العملية التعليمية التعلُّمية أنَّ بعض المتعلِّمين لا يتقدمون في التعلُّم بشكلٍ مقبولٍ، فيُقدِّم لهم اختباراً يقف به على مواطن الضعف لديهم، ويقوم بعلاجها، وهــو مــا يُســمى بالاختبــارات التشخيصية، وقد يودُّ المعلِّم الناجح معرفة إلى أيِّ حدٍ نجح في تحقيق أهداف التدريس من خــلال إجرائه اختباراً تحصيلياً، ويقوم بعد ذلك بتحليل أسئلته ليرى أيَّها أجاب عنها المتعلِّمون أكثر مــن غيرها، ويُحدِّد أسباب حصوله على هذه النتيجة، ويقوم بعلاج نواحي القصور التي يكتشفها.

كما تُبيِّن اختبارات التحصيل الدراسي نواحي القوة ونواحي الضعف في المناهج التــي تقــوم المدارس بتطبيقها.

٣) **تحديد أهداف التدريس:** تُعطي الاختبارات التحصيلية المتعلِّمين صــورةً واضــحةً عــن المعلومات والمهارات التي تستهدفها المادة الدراسية، والمتعلِّمون كثيراً ما يوجهون اهتمامهم نحــو الأجزاء التي يُحتَمل أن يغطيها الاختبار، ويُركِّزون دراستهم عليها، فهم ينظــرون إلــى موقــف الاختبار كدليلٍ مهمٍّ على ما ينبغي لهم فعله من أجل الدراسة.

٤) **الموضوعية:** تمنع الاختبارات تحيُّز المعلِّمين في إعطاء الــدرجات، وتفضــيل بعــض المتعلِّمين على بعض؛ وبالتالي توحيد المعايير بين المعلِّمين في تقييم أداء المتعلِّمين.

٥) **توزيع المتعلِّمين في الصفوف:** تُساعِد الاختبارات التحصيلية إدارة المدرسة والمعلِّمين على توزيع المتعلِّمين في الصفوف الدراسية.

٦) **الانتقال إلى صفوفٍ أعلى:** تهتمُّ الاختبارات التحصيلية بتحديد الفروق الفردية بين المتعلِّمين من أجل نقلهم إلى صفٍ دراسي أعلى، أو إلى مرحلةٍ دراسيةٍ أعلى، ويتوقَّف نجاح هذا الانتقال على نوعية الاختبارات والعناية التي تُوجَّه لتصميمها (إسماعيل، ٢٠٠٤، ١١٩-١٢٠؛ أبو علام، ٢٠٠٥، ١٣٢-١٣٤؛ عمر وفخرو والسبيعي وتركي، ٢٠١٠، ٩٦-٩٧؛ الزغول، ٢٠١٢، ٥٣-٦٥).

٦- مستويات اختبارات التحصيل الدراسي

ترتبط مستويات اختبارات التحصيل الدراسي بالأهداف التعليمية، التي تُصنَّف إلى ثلاثة مجالات رئيسة، هي: المجال المعرفي، والمجال الانفعالي، والمجال النفس حركي أو المهاري، ومن أشهر التصنيفات لها: تصنيف بلوم وزملائه *Bloom et. al.* للمجال المعرفي، وتصنيف كراثهول *Krathwol* للمجال الانفعالي، وتصنيف سمبسون *Simpsont* للمجال المهاري، ويشمل كلُّ مجالٍ منها عدة مستويات مُرتَّبة بشكلٍ هرمي، ويُمكِن تصنيف مستويات التحصيل الدراسي وَفْقاً لهذه المجالات.

وتُصنَّف هذه المجالات وَفْق الآتي:

أ) **المجال المعرفي:** يُعدُّ تصنيف بلوم وزملائه للمجال المعرفي الذي نُشِر في عام (١٩٥٦م) من أشهر التصنيفات للأهداف التعليمية، ومن أكثرها شيوعاً واستخداماً في التربية والتعليم، "مع أنَّ هنالك بعض الاعتراضات التي ظهرت مؤخَّراً على هذا التصنيف؛ إلا أنَّه قام على كمٍ هائلٍ من الدراسات والبحوث الواسعة في مجال التربية، وأنَّ هذا التصنيف يسير وَفْق نسق تربوي منطقي ونفسي؛ إذ يرتكز على إمكانية وصف نواتج التعلُّم في صورة تغيرات سلوكية مرغوبة لدى المتعلِّم" (يوسف، ٢٠٠٦، ٩٣)، ويشمُل المجال المعرفي الأهداف والنتاجات العقلية والحفظ، وقسَّمه بلوم إلى ستة مستويات، هي:

١) **المعرفة:** هي العبارات النفسية المعرفية الخاصة بالذاكرة، وتمثل أدنى مستويات النواتج التعليمية في المجال المعرفي.

ومن أمثلته: معرفة الرموز والمصطلحات الخاصة بالمادة الدراسية، ومعرفة الحقائق التفصيلية، ومعرفة الطرائق والوسائل لجمع المعلومات وتنظيمها، ومعرفة المبادئ والقوانين.

ومن العبارات التي تُستخدَم في هذا المستوى: أن يُعرِّف، أن يصف، أن يُحدِّد، أن يذكر.

٢) **الفهم أو الاستيعاب:** يُقصَد به القدرة على فهم معنى المادة، فعندما تُعرَض على المتعلِّم معلومات ما فإنَّه من المتوقع منه معرفة ما تعنيه؛ وبالتالي يستطيع استخدام الأفكار المتضمنة بها.

ومن أمثلته: فهم الحقائق والقوانين، وتفسير المصطلحات والقوانين، وتفسير مصطلحات لفظية، وتحويل مواد كلامية إلى أشكال رياضية، وتقدير نتائج مستقبلية بناءً على فهم الحقائق الحالية، وإظهار أسلوب أو طريقة جديدة.

ومن العبارات المستخدمة فيه: أن يُحوِّل، أن يُفسِّر، أن يُميِّز، أن يُفرِّق، أن يُعطي أمثلة، أن يُلخِّص.

٣) **التطبيق:** يُقصَد به استخدام التجريدات الرمزية في مواقف عملية جديدة.

ومن أمثلته: تطبيق مفاهيم ومبادئ في مواقف جديدة، وتطبيق قوانين ونظريات في مواقف عملية، وحلُّ مشكلات رياضية، وتكوين خرائط وأشكال.

ومن العبارات المستخدمة فيه: أن يستعمل، أن يتحكم، أن يحلَّ، أن يعرض، أن يُكوِّن.

٤) **التحليل:** يُقصَد به تجزئة المحتوى إلى عناصره المؤلِّفة له، وإظهار ترتيب الأفكار المتضمنة في المحتوى والعلاقة بينها.

ومن أمثلته: تحليل العناصر، وتحليل العلاقات، وتحليل المبادئ.

ومن العبارات المستخدمة فيه: أن يُفرِّق، أن يفصل بين، أن يُقسِّم، أن يُجزِّئ.

٥) **التركيب:** يُقصَد به القدرة على تشكيل وتأليف كلّ جديد من مجموعة أجزاء، فهو يُركِّز على قدرة المتعلِّم على الإبداع.

ومن العبارات المستخدمة فيه: أن يؤلف، أن يبدع، أن يعدِّل، أن يُعيد تنظيم، أن يُعيد كتابة، أن يُنظِّم، أن يُصنِّف.

٦) **التقييم:** هو أعلى مستويات المعرفة عند بلوم؛ لأنه يستند على المستويات السابقة جميعها لإصدار أحكام على موضوع ما، سواءً أكان التقييم كمياً أم كيفياً.

ومن العبارات المستخدمة فيه: أن ينتقد، أن يُعلِّل، أن يدعم، أن يُبرِّر، أن يُقدِّر.

من ثَمَّ قام أندرسون ورفاقه *Anderson et. al.* في عام (٢٠٠١م) بمراجعة تصنيف بلوم للمجال المعرفي؛ إذ قسَّموا المعرفة إلى أربعة أبعاد، هي: المعرفة الوقائعية، والمعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية، ومعرفة ما وراء المعرفة. وقسَّموا العمليات المعرفية إلى ست فئات، تتضمن كلّ فئة عدداً من العمليات المعرفية، هي:

١) **التذكُّر:** يتضمن: التعرُّف والاستدعاء.

٢) **الفهم:** يتضمن: التفسير، وإعطاء الأمثلة، والتصنيف، والتلخيص، والاستنتاج، والمقارنة، والشرح.

٣) **التطبيق:** يتضمن: الإجراء، والتنفيذ.

٤) **التحليل:** يتضمن: التمييز، والتنظيم، والعزو (النسب إلى).

٥) **التقويم:** يتضمن: النقد، والمراجعة.

٦) **الإبداع:** يتضمن: التوليد، والتخطيط، والإنتاج (أندرســون وكــرازوول، ٢٠٠٦، ١٤٠-١٤٢).

ب) **المجال الانفعالي:** يتناول هذا المجال القيم والمشاعر والاتجاهات والميول وصور التــذوق والتوافق، وقد صنف كراثول ورفاقه *Krathwol et. al.* في عام (١٩٦٤م) هــذا المجــال إلــى المستويات الآتية:

١) **الاستقبال (الانتباه):** يُشير إلى الرغبة الذاتية عند المتعلِّم في الانتبــاه، أو فــي اســتقبال ظواهر، أو مثيرات معينة.

ومن العبارات المستخدمة في هذا المستوى: أن يستمع بانتباه، أن يتقبَّل الفروقات، أن يُظهِــر وعياً لأهمية، أن يُتابِع.

٢) **الاستجابة:** تكون من خلال التهيؤ للاستجابة الفعَّالة والإقدام عليها، ويبدو ذلك من خــلال إظهار الرغبة والاهتمام على شكل رضاً عنها أو تصميم عليها.

ومن العبارات المستخدمة في هذا المستوى: أن يُنهي واجبات، أن يُطيع قوانين، أن يُسهِم في، أن يتطوع لــ، أن يُساعِد على، أن يُجيب طوعاً.

٣) **التقييم أو التقدير أو التثمين (تمثل القيم):** هو إعطاء قيمة أو تقدير للأشياء أو للأفكار أو للسلوكات، والحكم عليها وَفْق معايير مجتمعية مُحدَّدة.

ومن العبارات المستخدمة في هذا المستوى: أن يُظهِر إيمانه، أن يُقدِّر الأفكار، أن يُثمِّن دور، أن يُظهِر اتجاهاً إيجابياً نحو.

٤) **التنظيم:** من خلال المقارنة فيما بين القيم والأفكار والآراء والعادات والتقاليد، والتأكيد على الأفكار والسلوكات الأكثر قبولاً لدى المتعلِّم.

ومن العبارات المستخدمة في هذا المستوى: أن يتفهم حاجته إلى، أن يضع خطة لنفسه تتناسب مع قدراته في، أن يتقبل المسؤولية تجاه ما يتصرفه.

٥) **التمييز (تقمص القيم):** يُصدِر فيه المتعلِّم السلوك دون التأثر بالانفعــالات أو بمــؤثرات خارجية.

ومن العبارات المستخدمة في هذا المستوى: أن يقوم بعمل خيري، أن يُعدِّل معاملته الآخرين، أن يُمارس فكراً، أن يُعلِّل اهتمامه.

ج) **المجال النفس حركي:** يتضمن هذا المجال نواتج التعلُّم الدالة على أداء المهارة، ولا تقتصر هذه النواتج على أداء الجانب المهاري فقط؛ بل غالباً ما تشتمل على مكونات المجــالين المعرفــي والانفعالي، ولكن يغلب عليها صفة الأداء المهاري.

صنَّف **سمبسون** مستويات هذا المجال في عام (١٩٦٦م) وَفْق التدرج الآتي:

١) **الإدراك:** يستخدم المتعلِّم في هذا المستوى الأعضاء الحسية لاستقبال المثيرات ذات العلاقة بالمهارات ليتعرف كيفية أداء المهارة.

ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى: أن يربط، أن يُحدِّد، أن يختار، أن يفرق...

٢) **الميل:** يستعد المتعلِّم في هذا المستوى لأداء المهارة؛ أي يتهيأ ويُظهِر الاستعداد للقيام بالعمل المطلوب منه وبأنشطته المتنوعة.

ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى: أن يُظهِر، أن يستجيب، أن يُبدي، أن يبدأ...

٣) **الاستجابة الموجَّهة:** يقوم المتعلِّم بأداء العمل أو المهارة وَفْق الأوامر أو الإرشادات، وأحياناً بأسلوب المحاكاة أو بأسلوب المحاولة والخطأ.

ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى: أن يُقلِّد، أن يتبع، أن يُعيد، أن يُحاكي...

٤) **الاستجابة الآلية (التعوُّد):** يقوم المتعلِّم بأداء العمل أو المهارة آلياً، بسبب كثرة قيامه بها؛ أي يُصبِح المتعلِّم قادراً على أداء المهارة بإتقان وبشكلٍ آلي، مما يولد لديه نوعاً من الثقة.

ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى: أن يرسم بدقة، أن يقيس بدقة، أن يلعب بمهارة، أن يعرض بدقة...

٥) **الاستجابة الظاهرية (الصريحة) المعقدة:** يؤدي المتعلِّم المهارة المعقدة بدرجةٍ عاليةٍ من الكفاءة والدقة والإتقان وبأقل جهد ممكن.

ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى: أن يثبت، أن يصنع بدقة...

٦) **التكيف:** يُطوِّر المتعلِّم أنماط أدائه للمهارات الحركية لتتلاءم مع المتطلبات الجديدة، أو لتساير مشكلة طارئة أو مستجدة.

ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى: أن يُعيد، أن يُضيف، أن يُعدِّل...

٧) **الأصالة (الإبداع):** يبتكر المتعلِّم أداءات جديدة للمهارات الأدائية لم يسبقه إليها أحد من قبل.

ومن أهم التصنيفات أيضاً في المجال النفس حركي تصنيف **كيبلر** ورفاقه؛ إذ صنَّفوا هذا المجال إلى أربعة مستويات، هي:

١) **حركات الجسم العامة أو الإجمالية أو الكبرى:** من العبارات المستخدمة فيه: أن يقذف، أن يسبح، أن يركض، أن يُصلِّي.

٢) **الحركات الدقيقة المتناسقة:** من العبارات المستخدمة فيه: أن يكتب سطرين، أن يطبع، أن يُشير، أن يضع يده.

٣) **منظومات الاتصال غير اللفظي:** من العبارات المستخدمة فيه: أن يُظهِر إعجابه من خلال ابتسامة، أن يُخاطِب الصمَّ بالإشارة، أن يُمثِّل حركة، أن يندهش.

٤) **السلوك اللفظي:** من العبارات المستخدمة فيه: أن ينطق أحرف اللثة، أن يتلو (زيتون وزيتون، ١٩٩٥، ٤٣-٤٥؛ القلا وناصر، ٢٠٠٠، ١٧٧-١٨٧؛ سلامة،٢٠٠٣، ١٣٢-١٤٠؛ بشارة وإلياس، ٢٠٠٤، ٦٢-٦٧؛ يوسف، ٢٠٠٦، ٩٣-٩٨؛ سليم وسليمان ومينا وعفيفي وشحاتة وفراج، ٢٠٠٦، ١٤٠-١٤٦).

٧- أنواع الاختبارات التحصيلية

اهتم التربويون بقياس التحصيل الدراسي عند المتعلِّمين من خلال استخدام الاختبارات التحصيلية، وللاختبارات التحصيلية أنواعٌ عديدةٌ لكلٍّ منها ميزاتها وعيوبها، إلا أنَّها تشترك في كونها أدوات تُستخدَم لقياس الفهم والتحصيل الدراسي عند المتعلِّمين، وقد تنوعت تصنيفات الباحثين للاختبارات التحصيلية تبعاً لنظرتهم إلى سمات كلِّ اختبارٍ، ويُمكِن تصنيف هذه الاختبارات وَفْق الآتي:

٧-١- تصنيف الاختبارات وَفْق الغرض منها على أساس تتابعي مع التعليم والتعلُّم

يُمكِن تصنيف الاختبارات تبعاً للغرض من استخدامها وَفْق الآتي:

١) **اختبارات التقويم القبلي (الاختبارات المبدئية):** تختلف هذه الاختبارات في محتواها تبعاً للأهداف الموضوعة لها، فبعضها يُقصَد منها قياس المهارات المطلوبة لمقررٍ معينٍ، وتمتاز هذه الاختبارات بانخفاض مستوى الصعوبة فيها، ويُقصَد من بعضها الآخر قياس مخرجات التعلُّم التي سبق للمتعلِّمين دراستها، وتكون في بداية التعلُّم، والغاية منها تحديد نقطة البداية المناسبة التي سيبدأ منها المعلِّم التدريس، من خلال تعرُّفه مستوى تمكُّن المتعلِّمين من المعارف والمهارات السابقة اللازمة لتحقيق أهداف الدرس، وتعرُّفه مستوياتهم وقدراتهم لتحديد الوسائل والأنشطة التي تُناسِب كلاً منهم قبل الشروع بالدرس؛ وبالتالي يُمكِن للمعلِّم حذف بعض الأهداف الدرسية لكفاية تحصيلها من المتعلِّمين، وإضافة أهداف أخرى متعلقة بتحقيق أهداف الدرس.

٢) **الاختبارات المرحلية (البنائية، التكوينية، التشكيلية):** يجري هذا النوع من الاختبارات في أثناء سير العملية التعليمية التعلُّمية، ويُصمَّم لتغطية جزء محدود من المقرر الدراسي، ويُعطى بعد الانتهاء من إتمام وحدة معينة من الدرس أو جزء منها، بهدف تعزيز أداء المتعلِّمين، وتقديم تغذية راجعة مناسبة لهم تُساعِدهم على تعرف أخطاء التعلُّم في الأجزاء التي لم يتقنوها، ويُعدُّ مؤشراً على تحقيق الهدف المنوط بهذه الوحدة أو بهذا الجزء من الدرس، وعندها يُمكِن للمعلِّم الانتقال إلى تحقيق الهدف التعليمي التالي، وهكذا ...

ومن الأدوات التي يُمكِن استخدامها لتنفيذ التقويم المرحلي: الأسئلة الشفوية، والاختبارات التحريرية (التمارين). وتتصف هذه الاختبارات بالإيجاز، وبالتخصيص، وبالقِصر، وبالسرعة،

وبأنَّها تختبر سلوكاً محدداً يخصُّ الهدف السلوكي، وبأنَّ مستوى الصعوبة فيها أقلّ من مستوى صعوبة الاختبارات النهائية التي تُعطى في نهاية المقرر.

٣) الاختبارات النهائية: تُصمَّم هذه الاختبارات لقياس نواتج التعلُّم المتوقعة في نهاية الدرس أو المقرر، وتُستخدَم في نهاية الدرس لبيان المستوى الذي وصل إليه المتعلِّمون في فهم المعلومات والمهارات واستيعابها، والتأكد من تحقق أهداف الدرس، أو لتحديد مستوى المتعلِّمين في المقرر تمهيداً للحكم على أدائهم النهائي فيه، وتحتوي هذه الاختبارات مستويات متنوعة وواسعة من الصعوبة أكثر من غيرها.

ومن الأدوات التي يُمكِن استخدامها في التقويم النهائي: الأسئلة الشفوية، والاختبارات التحريرية، والاختبارات العملية.

٧-٢- تصنيف الاختبارات وَفْق نوع الإجابة

تُصنَّف الاختبارات وَفْق نوع الإجابة إلى اختباراتٍ شفويةٍ، واختباراتٍ عمليةٍ، واختباراتٍ تحريريةٍ.

١) الاختبارات الشفوية: تُعدُّ من أقدم أنواع الاختبارات، وهي اختباراتٌ ضروريةٌ لتقويم التحصيل في المواد الدراسية، ومنها مادة التربية الإسلامية، وتهدف إلى معرفة تمكُّن المتعلِّمين من المادة الدراسية وفهمهم لها، ومعرفة قدرتهم على التعبير عن أنفسهم؛ بالإضافة إلى تقويم أدائهم في تلاوة القرآن الكريم، من حيث النطق وضبط الكلمات والتعبير عن المعاني والإخراج الصحيح لأحكام التجويد والوقوف الصحيح عليها... إلخ، وفي القراءة السليمة للأحاديث النبوية الشريفة، وفي اكتشاف أخطاء الفهم والقراءة وتصحيحها بالطريقة المناسبة، كما تُساعِد في الحكم على فهم المتعلِّم الأحكام والعقائد والمبادئ الإسلامية، وعلى مناقشتها وعلى استنتاج الأفكار والأحكام منها، وعلى تقويم أداء المتعلِّم في تعرُّف الأمور، كتحديد مواقع الأماكن على الخريطة، وتعرُّف الأشياء المعروضة عليه...

ومن عيوب الاختبارات الشفوية:

أ) تأثُّرها بعيوب التقدير الذاتي؛ إذ يحكم المعلِّم على كفاية الإجابة عن السؤال، ويُصدِر حكماً ذاتياً عليها، ومثل هذا التقدير قد يتأثر بالحالة النفسية للمعلِّم.

ب) اختلاف مستوى صعوبة الأسئلة الموجهة للمتعلِّمين؛ إذ قد يبدو تحصيل أحد المتعلِّمين مُرْضياً إنْ كان السؤال الذي وُجِّه إليه سهلاً أو كان المتعلِّم يحفظه دون غيره، في حين أنَّ متعلِّماً آخر قد يُوجَّه إليه سؤالٌ صعبٌ لم يستطع الإجابة عنه، ويحكم على تحصيله بأنَّه غير مُرْضٍ بالرغم من معرفته الإجابة عن السؤال السهل.

ج) صعوبة أن تشمل الأسئلة الشفوية قدرات المتعلِّمين كلها؛ بخاصة إذا كانت أعدادهم كبيرة، لذلك من الصعب أن تُعطي صورة صادقة وكاملة عمَّا يعرفه المتعلِّمون في مادة الامتحان.

د) عدم القدرة على إعادة تصحيحها.

ه) قد يتأثر تقدير الدرجة فيها بعوامل أخرى بعيدة عن المادة الدراسية، كقدرة المتعلِّم اللغوية، وقدرته على مواجهة نفسه، وهذه العوامل ليست مرتبطة بالأهداف الحقيقية التي يجري التقويم على أساسها.

لذلك يجب ألَّا تُستخدَم الامتحانات الشفوية كوسيلةٍ وحيدةٍ للتقويم؛ باستثناء تقويم القراءة والتلاوة واللغات التي يُخصَّص لها الجزء الأكبر من الدرجة الكلية للاختبار.

٢) **الاختبارات الأدائية (العملية):** تتعلق هذه الاختبارات بتقويم المجال الحس- حركي للأهداف التعليمية، وبعض جوانب أهداف المجالين المعرفي والوجداني، ويُوصَف هذا النوع من الاختبارات بأنَّه الأكثر واقعية؛ إذ يُطلَب فيها إلى المتعلِّم أداء مهمات عملية للمهارات المطلوب تقويمه فيهـا، ويبرز المتعلِّم فيها قدرته على الأداء الصحيح للمهارة بكفاءةٍ وبجودةٍ، ومن أمثلة هذه الاختبارات في مادة التربية الإسلامية: طلب المعلِّم من المتعلِّم أداء الوضوء والصلاة ...

لا يحظى تقويم الجانب الوجداني من الأهداف التعليمية بالاهتمام من قِبَل المعلِّمين بالرغم من أهميته، لاعتقاد بعضهم أنَّ هذا الجانب وما يمثله من اهتماماتٍ وميولٍ واتجاهاتٍ وقيمٍ وممارسـاتٍ من المسائل الشخصية التي لا يَكشف عنها صاحبها إلا إذا شاء، وأنَّ هذا النشاط يَصعب التفكير فيه لفظياً؛ وبالتالي يصعب قياسه وتقويمه، بالإضافة إلى ذاتية هذا النشاط، فـإنَّ اسـتجابة المتعلِّمـين تتعرَّض للتزييف إذا شعروا أنَّ أحداً ما يراقبهم، أو سينتقدهم، أو يضع لهم الدرجات، كما يتطلـب قياسه ملاحظة المتعلِّمين عدة مرات في عينات مختلفة من المواقف.

ويُمكِن للمعلِّم استخدام بعض أدوات التقييم لقياس أداء المتعلِّمين في هذا الجانب، منها: بطاقات الملاحظة، والاستبانات، ومقاييس التقدير، ومن هذه النموذجات التي يُمكِن استخدامها فـي تقيـيم الجانب الوجداني والسلوكي في مادة التربية الإسلامية الآتي:

الأسماء	إحضار الكتب	المشاركة الصفية	التطوع الذاتي	الإقبال على حفظ النصوص

الأسماء	الصدق	الأمانة	الالتزام	النمو العلمي

الأسماء	النظافة	التعاون	حب الآخرين	الإيثار

السـلوك	موافق	محايد	غير موافق
أحبُّ حصة التربية الإسلامية.			
دراسة الدين تُفيدني في حياتي.			
أفرح إذا تغيَّب معلِّم التربية الإسلامية عن المدرسة.			
أبذل جهداً أكبر في دراسة الدِّين حُباً فيه.			

جوانب الأداء (السلوك)	دائماً	أحياناً	نادراً
الإعداد الجيد في المنزل.			
التلاوة الصحيحة للآيات.			
المشاركة في المناقشات الصفية.			
التعاون مع الزملاء في المواقف الصفية.			
يُصغي للمعلِّم في أثناء شرحه الدرس.			
يُنفِّذ واجباته في مواعيدها.			
يُحافِظ على نظافته الشخصية.			
يُحافِظ على نظافة الصف.			

٣) الاختبارات التحريرية: هي الاختبارات التي يُجرِيها المعلِّم لمتعلِّميه إمَّا باستخدام الورقة والقلم، أو باستخدام الحاسوب، وتنقسم هذه الاختبارات إلى اختباراتٍ مقاليةٍ، واختباراتٍ موضوعيةٍ.

أ) الاختبارات المقالية (اختبارات الاستدعاء): تُعدُّ من أقدم أدوات التقييم المكتوبة، وهي أسئلةٌ كتابيةٌ يُطلَب فيها من المتعلِّمين تنظيم إجاباتهم باستخدام لغاتهم وطرائقهم الخاصة في الكتابة، وتتطلَّب الإجابة عنها عَرْضاً مُوسَّعاً وترتيباً منطقياً، وتنقسم إلى:

أ-١) أسئلة المقال ذات الإجابة المستفيضة.

أ-٢) أسئلة المقال ذات الإجابة المحدودة.

أ-٣) الأسئلة ذات الإجابات القصيرة (جملة).

أ-٤) أسئلة الإكمال (ملء الفراغات)؛ وقد عدَّها بعضهم من الأسئلة الموضوعية.

تمتاز هذه الاختبارات بسهولة وضعها، فهي تُكلِّف وقتاً وجهداً بسيطين، وتُبيِّن قدرة المتعلِّم على تنظيم الأفكار، وعلى ربطها ببعضها، وتُبيِّن قدرته على النقد وعلى إبداء الرأي وعلى إصدار الأحكام، وعلى التعبير اللغوي، وتُنمِّي المهارات الكتابية لديه؛ بالإضافة إلى أنَّها لا تتأثَّر بعامل التخمين العشوائي.

ومن أهم عيوبها أنَّها صعبة التصحيح؛ إذ تحتاج إلى وقتٍ وجهدٍ كبيرين، وتتَّسم بالذاتية في تصحيحها، وعدم مراعاتها الفروق الفردية بين المتعلِّمين، وقد لا يُفهَم المقصود من السؤال فتُصبِح قابلة للتفسيرات المختلفة، بالإضافة إلى انخفاض مستوى الصدق فيها بسبب صعوبة تغطية الأسئلة أجزاء المادة المتعلِّمة كلها؛ إذ عادةً ما يكون عددها قليلاً.

ولتجنب العيوب وتحقيق الأهداف المرجوَّة من الاختبارات المقالية ينبغي للمعلِّم صياغتها صياغة واضحة ومحددة ولا تقبل أكثر من تفسير، وإعداد سلم تصحيح لها قبل إجراء الاختبار، والإكثار من عدد الأسئلة، وتقليل نقاط الإجابة عنها، وأن تكون الأسئلة شاملةً للمستويات المعرفية.

ب) الاختبارات الموضوعية (اختبارات التعرُّف): تَعني الموضوعيةُ: الإتقان التام في الأحكام، وقد سُمِّيت بالاختبارات الموضوعية لأنَّه لو أُعطِيت أوراق الإجابة لعددٍ من المُصحِّحين فإنَّ الاتفاق على الدرجة المعطاة لكلِّ ورقةٍ منها سيكون اتفاقاً لا اختلاف فيه، وتُعرف الاختبارات الموضوعية بأنَّها: أسئلةٌ حُدِّدت أهدافها، ووُضِعت مقاييس تصميمها لتضمَن ثباتها إذا ما تكررت. فهي بهذا تتغلَّب على عيوب الأسئلة المقالية، ويختار المتعلِّم فيها الإجابة من عدة إجابات معطاة.

من أهم أنواع هذه الاختبارات:

ب-١) اختبار الصواب والخطأ (الاختيار من بديلَين): يُعدُّ من أكثر الاختبارات انتشاراً في المؤسسات التعليمية، ويتكوَّن من عددٍ من العبارات يكون بعضها صحيحاً وبعضها الآخر خاطِئاً، ويُكلَّف المتعلِّم بوضع كلمة صح أو خطأ أو إشارتهما جانب كلِّ عبارة، وتمتاز أسئلة هذا الاختبار بقدرتها على تغطية محتوى المادة التعليمية، وسهولة كتابتها، ومناسبتها للمتعلِّمين في المراحل الدنيا، ويُعاب عليها أنَّها لا تصلح لقياس القدرات العقلية العليا؛ لاقتصارها على بعض الحقائق والمبادئ،

كما أنَّ التخمين فيها عالٍ تبلغ فيها احتمالية معرفة الإجابة المطلوبة (٥٠%)؛ بالإضافة إلى سهولة الغش فيها، ولهذا يجب أن تكون العبارات متجانسةً حول موضوعٍ واحدٍ، وأن تكون قصيرةً وغير معقدة، وأن تُرتَّب بشكلٍ عشوائي دون تسلسلٍ، وأن تقيس ناتجاً تعليمياً مهماً، وأن تكون صياغتها موجبة غير منفية، والابتعاد عن الكلمات الموحية بالإجابة، مثل: نهائياً، جميعاً، فقط، عادة، ربما، عموماً، في بعض الأحيان، باستمرار. وتأتي صيغة الاختبار كالآتي: ضع إشارة (√) أو كلمة (صح) أمام العبارة الصحيحة، وضع إشارة (X) أو كلمة (خطأ) أمام العبارة الخاطئة. وقد تأخذ هذه الأسئلة صورةً مركبةً، هي تصحيح الخطأ: أي تتمَّة السؤال السابق تكون: (وصحِّح العبارة الخاطئة)، ومن أمثلته:

- تُعدُّ الكفاءة في عقد الزواج شرطاً لصحته. (   )
- الحضارة الإسلامية ذات طابعٍ مادي. (   )

ب-٢) اختبار المزاوجة (التناسب، المطابقة): يتكوَّن من قائمتَين، تحتوي الأولى مجموعة من العبارات والأفكار، وتحتوي الثانية كلمات لها علاقة بالفقرات الموجودة في القائمة الأولى، وتكون مرتبةً عشوائياً، ويُطلَب فيها من المتعلِّمين اختيار الفقرات التي تتناسب مع بعضها الآخر في القائمتَين، ويجب أن يقيس كلُّ سؤالٍ منها ناتجاً تعليمياً مهماً، وأن يُكتَب بلغةٍ واضحةٍ بسيطةٍ، ويُفضَّل أن تزيد عدد فقرات أحد العمودين على الآخر، وأن تتجانس عبارات القائمتَين مع بعضها الآخر من حيث الموضوع الذي تتناوله، وتكون هذه الأسئلة أكثر ملاءمة عندما يُراد منها إيجاد الترابط بين الأشخاص وبين إنجازاتهم، أو بين الأحداث وبين تاريخها، أو بين المسببات وبين تأثيرها، أو بين المبادئ وبين تطبيقاتها، أو بين الرموز وبين معانيها.

ومن أمثلته: صل بين القائمة الأولى وما يناسبها في القائمة الثانية.

الإمام البخاري	توفي سنة /٢٦١/هـ
	توفي سنة /٢٥٦/هـ
	كتاب التاريخ
الإمام مسلم	كتاب العلل والأسماء والكُنى
	كتاب الجامع الصحيح

تمتاز هذه الأسئلة بأنَّها تُقلِّل فرص التخمين، وتُوفِّر الجهد على المعلِّم؛ كونها لا تتطلَّب توفير بدائل للفقرة الواحدة، وعدم تأثر نتائجها بذاتية المُصحِّح، ويُعاب عليها أنَّها لا تقيس قدرات عقلية عليا، وصعوبة إيجاد قوائم متجانسة في بعض المواضيع.

ب-٣) اختبار الاختيار من متعددٍ: مجموعة من الأسئلة التي يُطلَب فيها من المتعلِّمين أن يختاروا لكلِّ سؤالٍ إجابة واحدة من الإجابات المعروضة عليهم (البدائل)، التي عادةً تتراوح بين

ثلاث وخمس بدائل، إحداها يُمثِّل الإجابة المطلوبة، في حين تُمثِّل البدائل الأخرى الإجابات الخاطئة، وتُسمَّى (المموِّهات)، وتتخذ هذه الأسئلة عدة أشكالٍ من الصيغ: اختر الإجابة الصحيحة، أو الخاطئة، أو الأصح.

تمتاز أسئلة الاختيار من متعددٍ بأنَّها من أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية من حيث ملائمتها لقياس عدد كبير من الأهداف التعليمية؛ لإمكانية وضع عدد كبير من الأسئلة، وقياس القدرات العقليا العليا عند المتعلِّمين كالفهم والنقد والتحليل والتركيب، كما تمتاز بأنَّها تُقلِّل من فرصة تخمين الإجابة المطلوبة؛ إذ تقلُّ هذه الفرصة بازدياد عدد البدائل للسؤال، وتمتاز بسهولة تصحيحها وبعدم تأثر نتائجها بذاتية المُصحِّح، وبمناسبتها للمتعلِّمين الَّذين يعانون صعوبات في المهارات الكتابية والتعبير.

ويُعاب عليها أنَّها تحتاج إلى وقتٍ وجهدٍ كبيرين في إعدادها، وتتطلَّب دقة ومهارة في صياغة فقراتها واختيار البدائل والموهات، وقد يلعب عامل الصدفة أو التخمين دوراً في معرفة الإجابة المطلوبة؛ بالإضافة إلى سهولة الغش فيها.

ومن أمثلة هذا الاختبار:

- اختر الإجابة الخاطئة: الحكم التجويدي في قوله تعالى: ﴿مِن دُونِ ٱللَّهِ أَندَادًا﴾ [سورة البقرة: ١٦٥]:

أ) إخفاء ب) لفظ الجلالة مرقق ج) لفظ الجلالة مفخَّم د) مدُّ عِوَض.

- اختر الإجابة الصحيحة: تعني كلمة الحنيف في قوله تعالى:﴿وَقَالُواْ كُونُواْ هُودًا أَوْ نَصَٰرَىٰ تَهْتَدُواْ ۗ قُلْ بَلْ مِلَّةَ إِبْرَٰهِـۧمَ حَنِيفًا ۖ وَمَا كَانَ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿١٣٥﴾﴾ [سورة البقرة:١٣٥]:

أ) مائلاً عن الشرك ب) منحازاً عن الإيمان ج) على المذهب الحنفي د) عادلاً.

ب-٤) اختبار الترتيب: يُطلَب فيه من المتعلِّمين ترتيب مجموعة من العبارات أو التواريخ أو الأحداث أو غيرها المكتوبة عشوائياً ترتيباً منطقياً صحيحاً؛ لذلك يُفضَّل عدم إدراج أكثر من محكٍ فيها (حدث وتاريخه).

ومن أمثلة هذا الاختبار: رتِّب مصادر التشريع الإسلامية الآتية حسب درجة حجيتها:

الاستحسان، السنة، القرآن الكريم، الإجماع، القياس، العرف.

ب-٥) اختبار التكميل أو ملء الفراغ: يتألَّف هذا الاختبار من عبارات فيها نقص أو فراغ، ويجب على المتعلِّمين أن يُملؤوا هذا الفراغ بكلمةٍ أو أكثر. ويقع هذا النوع من الاختبارات بين الاختبارات الموضوعية التي لا يُنشِئ المتعلِّم فيها إجابة، وبين الاختبارات المقالية التي يُنشِئ المتعلِّم فيها الإجابة. وتمتاز هذه الأسئلة بأنَّها تُقلِّل فرص التخمين أو معرفة الإجابة المطلوبة بالصدفة، وبسهولة كتابتها وتصحيحها، وبتغطيتها لأجزاء كبيرة من المحتوى الدراسي، ويُعاب عليها أنَّها تقتصر على قياس قدرات عقلية دنيا من المعرفة والفهم فقط، وتأخذ وقتاً من المتعلِّم.

ومن أمثلة هذا الاختبار: املأ الفراغات الآتية:

- كانت نسيبة المازنية إحدى امرأتين حضرتا بيعة........، والمرأة الثانية هي ....، وبايعت في بيعة........ ضمن أربع نساء خرجن معتمرات يوم ....

- أسلم خالد بن الوليد سنة.......، وأسلم معه.......... و.........، وقاتل الفرس في ....، وتوفي سنة......

يُلاحَظ مما سبق عن "الاختبارات الموضوعية بأنَّها تمتاز بالآتي:

١) تُوفِّر قدراً وافياً من الموضوعية في تحديد الإجابة مُسبقاً، واستبعاد رأي المُصحِّح من التصحيح، وإعطاء تعليمات واضحة ومحددة حول كيفية إجراء الاختبار.

٢) تُمثِّل مختلف أجزاء المادة التي يجري الاختبار فيها.

٣) تتدرج أسئلة الاختبار فيها من السهولة إلى الصعوبة، مما يُساعِد على تحقيق إنجاز مناسب لكلِّ فئات المتعلِّمين وبمستوياتهم المختلفة (الجيد، والمتوسط، والضعيف).

٤) تُزيل رهبة المتعلِّمين وخوفهم من الاختبار، بسبب كثرة أسئلتها التي تسمح بإعطاء فرص النجاح لعددٍ كبير من المتعلِّمين.

٥) تتطلَّب وقتاً قصيراً للتصحيح.

٦) تُشعِر المتعلِّم بعدالة التصحيح.

بالرغم من تمتُّع الاختبارات الموضوعية بمزايا متعددة؛ إلَّا أنَّه يُعاب عليها أنَّها:

١) تتطلَّب وقتاً ومهارةً في التصميم؛ الأمر الذي يفتقده عدد من المعلِّمين.

٢) تسمح بالتخمين؛ بخاصة في اختبارات الصواب والخطأ.

٣) يسهل الغش فيها.

٤) تحتاج إلى تكلفةٍ عاليةٍ مقارنة مع الاختبارات المقالية" (ملحم، ٢٠٠٦، ٥٢٨-٥٣٠).

٧-٣- تصنيف الاختبارات حسب درجة التقنين أو التعيير

يُمكِن تصنيف الاختبارات التحصيلية حسب درجة التقنين أو التعيير إلى نوعين رئيسين، هما:

١) **الاختبارات المُقنَّنة أو المُعيَّرة:** يُقصَد بها الاختبارات التي تُبنى وَفْق طرائق معيَّرة ومبلورة، يقوم ببنائها متخصِّصون بالاختبارات وبمواد التخصُّص المختلفة؛ من أجل توزيعها وتطبيقها على نطاقٍ واسعٍ في المدارس في مناطق تعليمية مختلفة.

ولهذه الاختبارات أنواع متعددة، منها:

أ) اختبارات التحصيل الشخصية: هي الاختبارات التي تتناول بشكلٍ رئيسٍ فرداً واحداً، كاختبارات الفهم والاستيعاب في القراءة.

ب) اختبارات التحصيل على مستوى الدراسة في المراحل الدراسية المختلفة.

تمتاز الاختبارات المُقنَّنة أو المُعيَّرة بمزايا متعددة، أهمها:

١) تُنتَج من قِبَل متخصِّصين بالاختبارات التحصيلية.

٢) يُعتمَد في بنائها على الأهداف التربوية المشتركة التي تعتمدها المناطق التعليمية المختلفة.

٣) يحرص واضعوها على تقديمها إلى الجماعات التربوية التي تستخدمها لاستخلاص دلالات الدرجات المحققة منها.

٤) يُمكِن اعتماد القرارات التربوية على نتائجها؛ إذ تُعدُّ وسيلة تقويم موثوقٍ بها لتقويم المناهج والبرامج الدراسية.

٥) تُسهِم في التأكد من تحقيق الأهداف التعليمية العامة.

٦) تُسهِم في الكشف عن مواطن القوة والضعف في أداء المعلِّمين.

بالرغم من المزايا الكبيرة التي تتمتَّع بها هذه الاختبارات؛ إلَّا أنَّه يوجد عدد من العيوب التي تكتنفها، من أهمها:

١) يتطلب بناؤها فترة زمنية طويلة نسبياً مقارنة مع بناء الاختبارات التحصيلية غير المقننة.

٢) يُبذَل فيها الكثير من الجهد والمال.

٣) تحتاج إلى خبراتٍ فنيةٍ متخصصةٍ بمجال بناء الاختبارات وتطبيقها، الأمر الذي قد لا يتوفر في كثيرٍ من المؤسسات التربوية.

٢) **الاختبارات غير المُقنَّنة أو غير المُعيَّرة:** يُقصَد بها الاختبارات التحصيلية التي يعدُّها المعلِّمون في مدارسهم.

تمتاز هذه الاختبارات بسهولة إعدادها، وبقلَّة الجهد والتكاليف فيها، وبملاءمتها أهداف المعلِّم المحددة لمجموعةٍ معينةٍ من المتعلِّمين.

بالرغم من هذه المزايا للاختبارات غير المُقنَّنة؛ إلا أنَّه يُعاب عليها أنَّ أساليبها ليست مُعيَّرة أو مُقنَّنة؛ وبالتالي لا يُمكِن تعميم نتائج استخدامها على مناطق تعليمية أخرى، كما يصعب اعتمادها في اتخاذ القرارات والسياسات التربوية العامة للدولة (ملحم، ٢٠٠٦، ٥٣٣–٥٣٥).

٧–٤– تصنيف الاختبارات حسب تفسير الدرجة

يُمكِن تصنيف الاختبارات التحصيلية حسب أسلوب تفسير الدرجة التي يُحصَل عليها من الاختبار إلى نوعين، هما: الاختبارات معيارية المرجع، والاختبارات محكية المرجع.

١) **الاختبارات معيارية المرجع:** يُستخدَم هذا النوع من الاختبارات لتحديد مستوى أداء المتعلِّم بالنسبة إلى أداء زملائه (الجماعة المعيارية) في الاختبار نفسه؛ أي أنَّ التركيز في الاختبارات معيارية المرجع يكون على الأداء النسبي للمتعلِّم وتفسير أدائه بالنسبة إلى أداء زملائه في المجموعة المعيارية باستخدام بعض الأساليب الإحصائية مثل: الرُتب المئينية، والدرجات المئينية، والدرجات

المعيارية على اختلاف أنواعها، إلى جانب الخصائص المهمة للاختبار، مثل: تباينــه ومتوســطه، وغير ذلك من المعلومات عن الاختبار؛ بالإضافة إلى خصائص الجماعة المعيارية، مثل: مستوياتها الدراسية والعمرية، والمستويات الاقتصادية والاجتماعية وغيرها؛ مما يُساعِد علــى تعــرُّف أداء المستويات الجماعية التي طُبِّق الاختبار عليها، ويُعتمَد تفسير النتائج فيها علــى عــاملين، همــا: مخرجات التعلُّم التي يقيسها هذا الاختبار، والمستوى التحصيلي للجماعة المعيارية.

إنَّ الدرجة التي يحصل عليها المتعلِّم في هذا الاختبار لا تُخبِر عمَّا حصَّله المتعلِّم، أو عمَّا أتقنه من المهارات التي يستهدفها المقرر؛ بل تُبيِّن مستوى ارتفاع أو انخفاض درجته بالنسبة إلى الآخرين الَّذين أعطاهم المعلِّم الاختبار نفسه.

٢) الاختبارات محكية المرجع: يُستخدَم هذا النوع من الاختبارات لتحديــد أداء المــتعلِّم فــي الاختبار بالنسبة إلى الاختبار نفسه، فالاختبار محكي المرجع يُنسَب فيه أداء المتعلِّم إلى مجموعة من المحكات السلوكية، ومن أمثلة هذه المحكات:

- يستطيع أحمد أداء أركان الصلاة دون أخطاء.
- تستطيع فاطمة تطبيق أحكام التجويد بنسبة (٩٠%) من الصحة.

ففي هذه العبارات يُفسَّر أداء المتعلِّم على أساسٍ سلوكي دون الرجوع إلى الأفراد الآخرين في الجماعة التي ينتمي إليها.

تمتاز هذه الاختبارات بأنَّها تُمكِّن التربويين من الحصول على معلومات تفيــدهم فــي اتخــاذ قرارات تربوية، كونها تُعطي تفسيرات مفهومة وواضحة لها، وتُعطي بيانات تُســاعِد علــى فهــم البرامج التربوية وعلى استيعابها وعلى اتخاذ قرارات سليمة حول هذه البرامج، كما توفر أداة تقويم تُعطي قدراً كبيراً من المعلومات الدقيقة عن المجال الذي تقيســه (ســلامة، ٢٠٠٣، ٢٢١- ٢١٨؛ موسى، ٢٠٠٤، ص٣٤٩-٣٦٥؛ إسماعيل، ٢٠٠٤، ١٢٠؛ أبو علام، ٢٠٠٥، ١٣٤-١٤٧؛ ملحم، ٢٠٠٦، ٥٢٨-٥٣٧؛ عمر وفخرو والسبيعي وتركي، ٢٠١٠، ٩٩-١٠٢؛ الزغول، ٢٠١٢، ٣٣١-٣٣٦).

٨- خطوات بناء الاختبارات التحصيلية

لمَّا كان الاختبار التحصيلي إجراءً منظماً لتحديد مقدار ما تعلَّمه المتعلِّم؛ كان لا بد من تحديــد إجراءات لبنائه ولتجريبه ولتحليل نتائجه للتأكد من تحقُّق أهداف التعلُّم، ويُمكِن ترتيب خطوات بناء الاختبارات التحصيلية وَفْق الآتي:

١) تحديد الغرض من الاختبار: تُعدُّ هذه الخطوة من أهم خطوات بناء الاختبار، فعند تصــميم الاختبار لا بُدَّ من النظر مُسبقاً إلى الغرض الذي يسعى واضعه له، والذي صُمِّم من أجله، مثــل: الحكم على درجة إتقان معرفة أو مهارة أساسية معينة، أو ترتيــب المتعلِّمــين حســب تحصــيلهم

للأهداف التربوية، أو تشخيص صعوبات التعلُّم، أو تقييم الطريقة التعليمية، أو تحديد فاعلية المنهاج، أو اختبار عدد من المتعلِّمين لإرسالهم في منحٍ دراسيةٍ، وغيرها، فتحديد الغرض من الاختبار يُساعِد على توجيه الخطوات اللاحقة.

٢) تحديد الأهداف التعليمية: إنَّ الغاية من الاختبار هي الكشف عن تحقُّق أهداف التعلُّم ونتائجه من تعلُّم مقرر دراسي؛ لذلك يجب أن ترتبط الأهداف التعليمية للمقرر الدراسي بمفردات الاختبار ارتباطاً مباشراً.

٣) تحديد المحتوى: من خلال بيان العناصر والمجالات الرئيسة والفرعية للمحتوى، وتحديد الأوزان النسبية لكلٍّ منها تبعاً لأهميتها، وتحديد الزمن المخصص لها من أجل تحديد عدد البنود.

٤) تحديد جدول المواصفات: هو جدول ذو بُعدين يوضِّحان علاقة مخرجات التعلم بمحتوى المقرر المستخدم لتحقيق التغيرات السلوكية المطلوبة عند المتعلِّمين، يُوضِّح أحد البعدين أهداف المقرر (مخرجات التعلُّم)، ويُوضِّح البعد الثاني موضوعات المقرر، فالغرض من جدول المواصفات ربط الأهداف التعليمية بعناصر المحتوى، وتحديد عدد البنود الخاصة بكلِّ هدفٍ مرتبطاً بكلِّ عنصرٍ من عناصر المحتوى، وإعطاء وزن نسبي لكلِّ هدفٍ.

٥) اختيار شكل الاختبار: هل هو مقالي، أو موضوعي، أو مشترك، حسب تناسبه مع الهدف من الاختبار ومع طبيعة المحتوى.

٦) تقدير عدد أسئلة الاختبار: بأن يتناسب عدد أسئلة الاختبار مع الأهداف التعليمية، ومع الدرجة النهائية للاختبار، ومع زمن الاختبار، ومع نوع الأسئلة المستخدمة.

٧) تحديد نوع الأسئلة أو شكلها: تحتاج الاختبارات المقالية وأسئلة التكميل إلى وقتٍ طويلٍ للإجابة عنها، بينما لا تحتاج أسئلة الصواب والخطأ إلى وقتٍ طويلٍ، لذلك يكون عدد بنود الاختبارات المقالية أقلّ من عدد أسئلة الصواب والخطأ، وهكذا، ويتضمن ذلك:

أ) مراعاة عُمُر المتعلِّمين ومستواهم الدراسي.

ب) تحديد درجة الثبات المطلوبة: ينبغي للمعلِّم أن يُكثِر من عدد الأسئلة إذا كان يسعى إلى تحقيق درجة عالية من ثبات الاختبار؛ على ألَّا يكون ذلك على حساب جوانب أخرى مهمة كالصدق.

ج) تحديد نوع العمليات العقلية التي تتطلبها الإجابة عن أسئلة الاختبار.

د) تقدير مستوى صعوبة الأسئلة: تتوقف صعوبة السؤال على صعوبة المهمة التي يتناولها مخرج التعلُّم؛ لذلك لابُدَّ من مراعاة التدرج في ترتيب أسئلة الاختبار؛ بحيث ينتقل المتعلِّم في إجابته عن الاختبار من الأسئلة السهلة إلى الأسئلة الأكثر صعوبة.

هـ) ترتيب أسئلة الاختبار: ينبغي أن تُرتَّب أسئلة الاختبار وَفْق مبدأ التدرج في الصعوبة وفي الشكل، فمثلاً يبدأ بأسئلة الصواب والخطأ، تليها أسئلة المطابقة، تليها أسئلة الاختيار من متعدِّدٍ، تليها أسئلة ملء الفراغ، تليها الأسئلة المقالية، وهذا الترتيب يُحقِّق للمعلِّم سهولة في التصحيح، وفي توضيح التعليمات، ويُحافِظ على التهيؤ العقلي للمتعلِّم للإجابة عن أسئلة الاختبار في شكل مجموعاتٍ متتابعةٍ تتميَّز كلُّ مجموعةٍ منها بخصائص متشابهة.

٨) **وضع التعليمات لأسئلة الاختبار:** تُمثِّل تعليمات الاختبار إرشادات مهمة وضرورية تُوجِّه المتعلِّم وتُرشِده في أثناء أداء الاختبار؛ لذلك ينبغي أن تكون التعليمات واضحةً، وأن يُحدَّد فيها الوقت، وطريقة إجراء الاختبار، وأن تُحدَّد المهمات، وكيفية الإجابة عن الاختبار (سلامة، ٢٠٠٣، ٢١٩- ٢٢٠؛ أبو علام، ٢٠٠٥، ١٥٧-١٧٢؛ ملحم، ٢٠٠٦، ٥٤١-٥٤٤؛ مخائيل، وَجاموس، ٢٠٠٨، ٣٤-٣٦؛ الزغول، ٢٠١٢، ٣٣٧).

٩- المبادئ العامة في بناء الاختبارات

تتوقَّف الدرجة التي تُسهِم بها اختبارات التحصيل في تحسين العملية التعليمية التعلمية على مبادئ بنائها واستخدامها، فهذه المبادئ تُزوِّد المعلِّم وَواضعي الاختبارات بأساسٍ راسخٍ لبناء الاختبارات، فالتقيد بها يجعل الاختبار مقياساً صادقاً وثابتاً للمعلومات والمهارات المراد قياسها، ومن هذه المبادئ:

١) يجب أن تقيس اختبارات التحصيل نواتج محددة ومتنوعة للتعلُّم تنسجم مع أهداف التدريس، كمعرفة الحقائق والمصطلحات، وفهم المبادئ والمفاهيم، والقدرة على تطبيق الحقائق والمبادئ ومهارات التفكير.

٢) يجب أن تقيس اختبارات التحصيل عينة ممثلة لنواتج التعلُّم وللمادة التي تحتويها موضوعات المقرر حسب أولويات الأهداف فيها.

٣) يجب أن تحتوي اختبارات التحصيل أنواع الأسئلة الأكثر مناسبة لقياس نواتج التعلُّم المرغوبة؛ كون مخرجات التعلُّم لمقررٍ ما هي التي تُحدِّد أنواع السلوك التي يُمكِن قبولها كأدلةٍ على تحقيق أهداف المقرر.

٤) يجب تصميم اختبار التحصيل بحيث يُناسِب الغرض منه، كاختبارات القبول أو التوزيع، والاختبارات البنائية، والاختبارات التشخيصية، والاختبارات النهائية، واختبارات تنشيط الدافعية للتعلُّم...

٥) يجب أن تكون اختبارات التحصيل ثابتةً قدر الإمكان، وتُفسَّر بحرصٍ.

٦) يجب استخدام الاختبارات التحصيلية لتحسين التعلُّم؛ ولاتخاذ قرارات تعليمية مناسبة حول سير العملية التعليمية التعلمية (إسماعيل، ٢٠٠٤، ١٢١؛ أبو علام، ٢٠٠٥، ١٤٩-١٥٢؛ ملحم، ٢٠٠٦، ٥٣٧-٥٤١).

١٠- التحصيل الدراسي والتربية الإسلامية

تحرص التربية الإسلامية على ***دعوة المتعلِّم إلى تحصيل العلم النافع والاستزادة منه***؛ بل تأمر به وتحثُّ عليه، فأوَّل آية نزلت من القرآن الكريم جاءت داعيةً وآمرةً النبي ﷺ وأمته من بعده إلى تحصيل العِلم، يقول الله تعالى: ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾ ﴾ [سورة العلق: ١]، ومن ثَمَّ جاء الأمر من الله تعالى لنبيه بطلب الاستزادة من العِلم، فقال الله تعالى: ﴿ وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِن قَبْلِ أَن يُقْضَىٰ إِلَيْكَ وَحْيُهُ وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا ﴿١١٤﴾ ﴾ [سورة طه: ١١٤]، يقول ابن قيِّم الجوزية في كتابه [مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة] تعليقاً على هذه الآية: "كفى بهذا شرفاً للعِلم، أن أمر نبيه أن يسأله المزيد منه" (ابن قيم الجوزية، ١٩٩٨، ٥٢).

إنَّ هذا الشرف العظيم للعِلم دفع المتعلِّمين إلى طلبه بهمةٍ عاليةٍ، والصبر عليه، والحرص على عدم فوات شيء منه حباً له، حتى أصبحوا ***يتلذذون بتحصيل العلم*** عن أيِّ ملذة أخرى، يقول العلامة المقريزي مُبيناً حبه وشغفه في طلب العلم:

وقد أعرضَتْ نفسي عن اللهو جُملةً ... وملَّتْ لقاء الناس حتى وإن جَلُّوا
وصار- بحمد الله- شغلي وشاغلي ... فوائد علمٍ لستُ من شُغلها أخلو
فطوراً يراعي كاتبٌ لفوائدٍ ... بصحَّتها قد جاءنا العقلُ والنقلُ
وآونةً للعلم صدري جامعٌ ... فتزكو به نَفْسي وعن همِّها تَسْلو (المقريزي، ١٩٩٥، ٥١).

ويقول ابن قيِّم الجوزية في كتابه [روضة المحبين ونزهة المشتاقين] واصفاً عشق العلماء للعِلم: "وأما عُشَّاق العِلم فأعظمُ شغفاً به وعشقاً له من كلِّ عاشقٍ بمعشوقه، وكثيرٌ منهم لا يشغَلُه عنه أجملُ صورةٍ من البشر" (ابن قيم الجوزية، ٢٠٠٣، ٥١).

"وقد قيل لرجل: من يؤنسك؟ فضرب بيده إلى كتبه، وقال: هذه؛ فقيل: من الناس؟ فقال: الَّذين فيها. وفي ذلك يقول ابن المعتز واصفاً كتبه:

جعلتُ كتبي أنيسي ... من دون كلِّ أنيس
لأنني لست أرضى ... إلا بكلِّ نفيس" (الخطيب البغدادي، ٢٠٠٨، ١٨٥).

وأوضح مثال في ***الترغيب بالصبر على طلب العلم***، طلب سيدنا موسى العِلم من الخضر عليهما السلام، يقول الحافظ بن حجر في تعليقه على قصة موسى والخضر، التي ذكرها الإمام البخاري في صحيحه في كتاب العِلم: باب ما ذُكر في ذهاب موسى إلى الخضر عليهما السلام وقوله

تعالى: ﴿هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰٓ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا ۝٦٦﴾ [سورة الكهف: ٦٦]: "هذا الباب معقودٌ للترغيب في احتمال المشقَّة في طلب العِلم؛ لأن ما يُغتبَط به تُحمَل المشقة فيه، ولأن موسى عليه الصلاة والسلام لم يمنعه بلوغُه من السيادة المحَلَّ الأعلى من طلب العِلم وركوب البرّ والبحر لأجله؛ بل في طلب الاستكثار منه" (ابن حجر العسقلاني، ١٩٨٦، ١/ ٢٠٢-٢٠٤).

ويذكر الإمام البخاري في صحيحه في كتاب العِلم، باب التناوب في العِلم، ***حرصَ عمر بن الخطاب ﷺ على تحصله العِلم*** من النبي ﷺ؛ إذ يقول عمر بن الخطاب ﷺ: "كنت أنا وجارٌ لي من الأنصار- هو أوس بن خولي الأنصاري- في بني أمية بن زيد- وهي من عوالي المدينة- وكنَّا نتناوب النزول على رسول الله ﷺ، ينزل يوماً وأنزل يوماً، فإذا نزلتُ جئته بخبر ذلك اليوم من الوحي وغيره، وإذا نزل فعل مثل ذلك" (ابن حجر العسقلاني، ١٩٨٦، ١/ ٢٢٣، حديث رقم: ٨٩).

كما يذكر البخاري في صحيحه في كتاب العِلم، باب الحرص على الحديث، حديث أبي هريرة ﷺ أنَّه قال: قيل يا رسول الله من أسعد الناس بشفاعتك يوم القيامة؟ قال رسول الله ﷺ [لأبي هريرة مادحاً إياه]: "**لقد ظننتُ يا أبا هريرة أن لا يسألَني عن هذا الحديث أحدٌ أوَّلَ منك، لِمَا رأيتُ من حرصك على الحديث، أسعدُ الناس بشفاعتي يوم القيامة من قال: لا إله إلا اللهُ خالصاً من قلبه، أو نفسه**".

يقول الحافظ بن حجر تعقيباً على هذا الحديث: "وفيه أنَّ الطالب لا يغفل عن النظر في أمر معاشه ليستعين على طلب العلم وغيره؛ مع أخذه بالحزم في السؤال عما يفوته يوم غيبته" (ابن حجر العسقلاني، ١٩٨٦، ١/٢٣٣-٢٢٤، حديث رقم: ٩٩).

ويظهر ***علو الهمة في تحصيل العلم*** من خلال المؤلَّفات والمطوَّلات التي كتبها عدد من العلماء المسلمين، التي تُبيِّن سعة اطلاعهم وتنوع معارفهم، ويذكر العمران (٢٠٠٤) تصريح جماعة من العلماء ذوي الهمة العالية في التحصيل بمعرفتهم لعلومٍ لا يعرفها أهل عصرهم؛ بل لا يعرفون أسماءها، منهم: أبو يوسف القاضي (١٨٢هـ)، وابن جرير الطبري (٣١٠هـ)، والبيروني الفلكي (٤٤٠هـ)، وابن مالك صاحب الألفية (٦٧٢هـ)، وابن عقيل الحنبلي (٥١٣هـ)، وابن الجوزي (٥٩٧هـ)، ومرتضى الزبيدي (١٢٠٥هـ)... (العمران، ٢٠٠٤، ٢٣).

"يقول العلامة ابن الجوزي مُبيِّناً علو همته في تحصيل العِلم:

لي همةٌ في العِلم ما إن مثلُها ... وهي التي جَنتِ النُّحول هي التي
خُلِقت من العِلْق العظيم إلى المُنى ... دُعِيت إلى نَيْل الكمال فلبَتِ

ولمَّا سُئِل الإمام أحمد بن حنبل: إلى متى تطلب العلم؟ قال: من المحبرة إلى المقبرة" (العمران، ٢٠٠٤، ٢٧).

إنَّ علو الهمة في تحصيل العِلم عند بعض العلماء قابله ضعف الهمة عند كثير من طلبة العِلم، "وقد أنحى الإمام ابن الجوزي باللائمة على ضعف همَّة طلبة العِلم في اندثار كثير من كتب العِلم، وقال: «كانت هِممُ القدماء من العلماء عَلَيَّةً، تدل عليها تصانيفهم التي هي زبدة أعمارهم، إلا أنَّ أكثر تصانيفهم دَثَرت؛ لأن هِممَ الطلاب ضعُفت، فصاروا يطلبون المختصرات ولا ينشطون للمطوَّلات، ومن ثَمَّ اقتصروا على ما يدرسون به من بعضها، فدَثَرت الكتب ولم تُنسَخ.»

ويقول العمران: فإذا كان هذا تعليل ابن الجوزي في تلك الفترة، وهو يرى أبا الوفاء ابن عقيل الحنبلي صاحب كتاب الفنون في (٨٠٠ مجلد)، ويرى ابن الخشَّاب النحوي صاحب التصانيف العديدة والمكتبة الضخمة، وأبا العلاء الهمذاني العلامة المتفنن، عاشق الكتب، والوزير الصالح العالِم ابن هُبيرة صاحب الأيادي البيضاء على العِلم والعلماء، وغيرهم؛ فماذا نقول إذاً في عصر قد اجتمع فيه إلى ضعف الهِمم، وخور العزائم، سيل من الملهيات والمشغلات عن القراءة؛ بل عن العِلم جملة!!" (العمران، ٢٠٠٤، ١١-١٢).

مما سبق يتبين حرص التربية الإسلامية على دعوة المتعلِّمين إلى تحصيل العِلم النافع والاستزادة منه، وعدم فوات شيء منه حباً له، والتلذذ في تحصيله، من خلال الترغيب بالصبر على طلب العِلم، والحثّ على علو الهمة في تحصيله.

الفصل السادس

إجراءات الدراسة وأدواتها

الفصل السادس

إجراءات الدراسة وأدواتها

١ – مقدمة

يتضمن هذا الفصل شرحاً لإجراءات الدراسة، من خلال بيان منهجها، وخطوات تصميم أدواتها، والتحقُّق من صدقها وثباتها، وإجراءات تطبيقها.

٢ – منهج الدراسة

اعتُمِد **المنهج التجريبي** في هذه الدراسة، الذي يُعرَّف بأنَّه: "تغيير متعمَّد ومضبوط للشروط المحددة لواقعة معينة، وملاحظة التغيرات الناتجة من هذه الواقعة ذاتها وتفسيرها" (منصور والأحمد والشماس، ٢٠٠٩، ٨٣)، وذلك من خلال تطبيق أدوات الدراسة ميدانياً لتعرُّف فاعلية استراتيجيتَي (بوسنر وسوشمان) في تدريس التربية الإسلامية في التحصيل الدراسي وفي إكساب طلبة الصف الثاني الثانوي العام مهارات التفكير الناقد.

واعتُمِد التصميم التجريبي (التصميم القبلي والبعدي) باستخدام ثلاث مجموعات متكافئة (تجريبية أولى، وتجريبية ثانية، وضابطة)، وجرى التحقق من تكافئها، وضبط أثر المتغيِّرات غير التجريبية فيها، واختُبرت قبلياً في التحصيل الدراسي وفي مهارات التفكير الناقد، ومن ثَمَّ أُخضعت المجموعتان التجريبيتان للمتغيِّر المستقل؛ إذ دُرِّست المجموعة الأولى وَفْق استراتيجية بوسنر، ودُرِّست المجموعة الثانية وَفْق استراتيجية سوشمان، بينما حُجبت المجموعة الضابطة عن المتغيِّر المستقل فدُرِّست وَفْق الاستراتيجية الاعتيادية المُتَّبعة في التدريس، ومن ثَمَّ اختُبرت المجموعات الثلاث بعد التجربة بتطبيق الاختبارَين ذاتهما عليها؛ لقياس الفاعلية والأثر الذي أحدثه تطبيق المتغيِّر المستقل في المتغيِّرين التابعَين لدى المجموعتَين التجريبيتَين مقارنة مع المجموعة الضابطة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١) التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	التطبيق القبلي للاختبارين	المعالجة التجريبية (استراتيجية التدريس)	التطبيق البعدي للاختبارين	مقياس الاتجاه
التجريبية الأولى	√	استراتيجية بوسنر	√	√
التجريبية الثانية	√	استراتيجية سوشمان	√	√
الضابطة	√	الاستراتيجية المُتَّبعة في التدريس	√	×

٣- تصميم أدوات الدراسة

اعتُمِد لتحقيق أهداف الدراسة الأدوات الآتية:

١) أدلة مدرِّس التربية الإسلامية لتدريس وحدتَي التفسير والعقيدة الإسلامية وَفْق استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان.

٢) الاختبار التحصيلي.

٣) اختبار التفكير الناقد.

٤) مقياس الاتجاه نحو الاستراتيجيتَين المستخدمتَين في الأدلة التعليمية.

٣-١- أدلة مدرِّس التربية الإسلامية لتدريس وحدتَي التفسير والعقيدة الإسلامية وَفْق استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان

بعد الاطلاع على الأدب التربوي لاستراتيجيتَي بوسنر وسوشمان وعلى بعض الدراسات السابقة التي عُنيت بإعداد الأدلة التعليمية للمدرِّسين، أُعدَّت أدلة مدرِّس التربية الإسلامية عن كيفية تدريس وحدتَي التفسير والعقيدة الإسلامية وَفْق كلّ استراتيجية على حدة باتباع الخطوات الآتية:

٣-١-١- تحديد هدف الأدلة

تهدف الأدلة التعليمية إلى تحسين التحصيل الدراسي وإلى تطوير مهارات التفكير الناقد وتنميتها لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام في مادة التربية الإسلامية، من خلال تدريبهم على المهارات الآتية: (الاستنتاج، والتفسير، والاستنباط، ومعرفة الافتراضات، وتقويم الحجج) باستخدام استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان.

٣-١-٢- محتويات الأدلة

اشتمل كلُّ دليل على المكونات الآتية:

١) **مقدمة الدليل:** هي تعريف عام بالدليل وبمحتوياته.

٢) **أهداف الدليل:** هي ما يُنتظَر أن يكون المدرِّس قادراً عليه في أثناء تطبيق الدليل.

٣) **نبذة مختصرة عن الاستراتيجيات المُتَّبعة في الدليل:** من خلال تعريف عام لكلِّ استراتيجية متضمَّنَة في الدليل؛ وإلى بيان أهم طرائق التدريس التي تتناسب مع هذه الاستراتيجية ومع أهداف الدليل التعليمي، لإغناء معلومات المدرِّس عنها، وتعرُّف كيفية التدريس باستخدامها.

٤) **توجيهات للمدرِّس حول كيفية استخدام الدليل التعليمي:** من خلال بيان أمور عدة ينبغي له مراعاتها قبل تطبيق الدليل التعليمي وفي أثناء تطبيقه وبعد الانتهاء من تنفيذ جلساته.

٥) **أهمية الدليل التعليمي:** بالنسبة إلى المدرس وإلى الطلبة.

٦) **وسائل التعليم وتقنياته المُمكن استخدامها في تدريس محتوى الدليل التعليمي.**

٧) **الأنشطة التعليمية التعلمية المقترحة في تنفيذ الدليل التعليمي.**

٨) **قائمة الوحدات والدروس التي تُمثِّل المادة العلمية للدليل**، وهي:

أ) وحدة التفسير والاستحفاظ، التي تتألف من درسين هما: (التوحيد وإعمال العقل والتفكر، وسعة علم الله تعالى وفضله).

ب) وحدة العقيدة الإسلامية، التي تتألف من درسين هما: (قيمة العقل في ميزان الشريعة، وأمور تتنافى مع عقيدة التوحيد [السحر، والعرافة، والطِّيَرة]).

وقد اختيرت وحدتا التفسير والاستحفاظ، والعقيدة الإسلامية، للأسباب الآتية:

١) احتواء موضوعات الوحدتَين مجموعة من المفاهيم والحقائق والتعميمات التي يُمكِن من خلالها تصميم أنشطة تعليمية مناسبة في تنمية مهارات التفكير الناقد وفي إعداد اختبار التحصيل الدراسي.

٢) احتواء الوحدتَين موضوعات دينية مرتبطة بحياة الطلبة وبواقعهم المعيش، تُساعِدهم على إعمال عقولهم وتفكيرهم ولا سيما التفكير الناقد.

٣-١-٣- تحليل محتوى الوحدات الدراسية

اُتبِعت الخطوات الآتية لتحليل محتوى الوحدات الدراسية:

٣-١-٣-١- تحديد أهداف التحليل

يهدف تحليل محتوى الوحدات الدراسية إلى:

١) تحديد الأهداف الدرسية للوحدات الدراسية من خلال استخراج النقاط الرئيسة المتضمنة في الدروس.

٢) تحديد المفاهيم الرئيسة والفرعية والحقائق والتعميمات التي يجب التركيز عليها في أثناء تصميم دروس الوحدات.

٣) تحديد جوانب التعلُّم في الموضوعات الدراسية لتحديد الطرائق والأنشطة اللازمة في أثناء التخطيط لدروس الوحدات.

٤) تحديد جوانب التعلُّم في الموضوعات الدراسية لاستخدامها في إعداد الاختبار التحصيلي الخاص بمواضيع الوحدات الدراسية لتعرُّف فاعلية الاستراتيجيات المعتمدة في الدراسة.

٣-١-٣-٢- تحديد فئات التحليل

حدَّد الباحث فئات التحليل بما تحتويه وحدتا التفسير والعقيدة الإسلامية من كتاب التربية الإسلامية المقرر على طلبة الصف الثاني الثانوي العام من المفاهيم والحقائق والتعميمات.

٣-١-٣-٣- وحدات التحليل

يسعى تحليل المحتوى أولاً إلى الوصف الكمي لعناصر الموضوع، لذلك قُسِّمت الموضوعات الدراسية إلى وحدات أو عناصر معينة وَفْق التصنيف الخاص الذي حدَّده الباحث مسبقاً، ومن ثَمَّ حُسِبت التكرارات الخاصة بكلٍّ وحدة، وصُنِّفت ضمن المجموعات للحصول على النتائج المطلوبة.

ووحدة التحليل التي اعتمِدت في هذه الدراسته هي: **الفكرة:** وتُعدُّ من أهم وحدات التحليل وأكثرها فائدة في تحليل القيم والاتجاهات والمعتقدات الخاصة، لأنها تكشف عن الآراء والاتجاهات الرئيسة في مادة التحليل، وهي عبارة عن فكرة تدور حول مسألة معينة (أبراش، ٢٠٠٩، ٢٠١).

٣-١-٣-٤- مادة التحليل

يُقصَد بمادة التحليل في هذه الدراسة: وحدتَا التفسير والعقيدة الإسلامية من كتاب التربية الدينية الإسلامية للصف الثاني الثانوي العام.

٣-١-٣-٥- التصميم الأولي لأداة التحليل

بعد أن حُدِّد الهدف من أداة التحليل، والاطلاع على أدوات تحليل المحتوى في الدراسات والبحوث السابقة، وفي أدبيات تحليل المضمون، وُضِع تصوُّر أولي لأداة التحليل، و[الملحق (٣/١)] يُوضِّح هذا التصميم.

٣-١-٣-٦- صدق أداة التحليل

"يُشير الصدق إلى دقة قياس مجموعة من البنود لمَا وُضِعت لقياسها، والبنود المقصودة هي التي تؤلِّف المقياس، أو التي تُمثِّل موضوع الدراسة، فمصطلح الصدق يبحث فيما إذا كانت الأداة تقيس فعلاً ما أُعِدت لقياسه" (مخائيل، ٢٠٠٦، ١٤١).

عُرِضت أداة التحليل على مجموعة من المحكِّمِين [الملحق (٢)]، وشُرِح لهم الهدف من تصميم الأداة، والآلية التي بُنيت عليها، وطُلِب منهم إبداء مقترحاتهم في مناسبة الأداة للهدف المرجو منها، وفي صلاحيتها للتحليل.

وقد أبدى المحكِّمون عدة ملاحظات ومقترحات حول الأداة، تمثَّلت بتغيير تصميم جدول التحليل بحيث تُوضَع أوجه التعلُّم تحت بعضها الآخر لا بشكلٍ تجانبي، لتسهيل عملية التحليل.

أُخِذت هذه الملاحظة والمقترح التي أبداها المحكِّمون، وطُوِّرت بناءً عليها أداة التحليل لتُصبِح على صورتها النهائية الصالحة للتطبيق [الملحق (٣/٢)].

٣-١-٣-٧- ثبات تحليل المحتوى

اتُبِعت الخطوات الآتية للتحقق من ثبات تحليل المحتوى:

١) حلَّل الباحث درسَين من الوحدتَين التدريسيتَين، ومن ثَمَّ أعاد تحليلهما بعد (١٦) يوماً بهدف تعرُّف الثبات بينه وبين نفسه (الثبات بالإعادة).

٢) استعان الباحث بمحكِّمَين آخرَين يحملان مؤهلاً علمياً مقارباً لمؤهل الباحث لتحليل الوحدتَين التدريسيتَين نفسهما، وأوضح لهما هدف التحليل وأسلوب التحليل الخاص بأداة التحليل (ثبات المحللين).

٣) بعد مرور أسبوع تسلَّم الباحث من المحكِّمَين التحليلَين اللذَين قاما بهما.

ويبين الجدول (٢) الآتي تكرارات فئات تحليل محتوى الوحدتَين التدريسيتَين وَفْق تقديرات الباحث والمحلِّلَين.

جدول (٢) تكرارات فئات تحليل محتوى وحدتي التفسير والعقيدة الإسلامية من كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي العام وَفْق تقديرات الباحث والمحلِّلَين

فئات وحدات التحليل	المحللون			
	الباحث (١)	الباحث (٢)	المحلل الأول(٣)	المحلل الثاني(٤)
المفاهيم	٨٠	٧٨	٨١	٧٨
الحقائق	٤٠	٣٥	٣٧	٣٤
التعميمات	٣٣	٣٨	٣٦	٣٩
المجموع	١٥٣	١٥١	١٥٤	١٥١

٤) حُسِب معامل الترابط بين التحليلات الأربعة للتأكد من ثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي *Holsti*، وهي:

$$R = \frac{2\,(c1 + c2)}{C1 + C2}$$

ويُقصد بالرموز ما يأتي: (R): معامل الثبات، (C1): عدد وحدات التحليل الأول، (C2): عدد وحدات التحليل الثاني، (c1+c2): عدد الوحدات التي يتفق المحللان عليها.

ويُبيِّن الجدول (٣) الآتي معامل ثبات تحليل محتوى الوحدتَين التدريسيتَين وَفْق تقديرات الباحث والمحلِّلَين.

جدول (٣) معامل ثبات تحليل محتوى وحدتي التفسير والعقيدة الإسلامية من كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي العام وَفْق تقديرات الباحث والمحلِّلِين

فئات وحدات التحليل	المحلِّلون											
	١ / ٢		١/ ٣		١/ ٤		٢/ ٣		٢/ ٤		٣/ ٤	
	الاتفاق	%	الاتفاق	%	الاتفاق	%	الاتفاق	%	الاتفاق	%	الاتفاق	%
المفاهيم	٧٥	٩٤%	٧٦	٩٤%	٧٧	٩٧%	٧٢	٩٠%	٧٢	٩٢%	٧٦	٩٥%
الحقائق	٣١	٨٢%	٣٥	٩٠%	٣٠	٨١%	٣٣	٩١%	٣٠	٨٦%	٣٣	٩٢%
التعميمات	٣٢	٩٠%	٣٠	٨٦%	٢٩	٨٠%	٣٣	٨٩%	٣٤	٨٨%	٣٤	٩٠%
المجموع	١٣٨	٩٠%	١٤١	٩١%	١٣٦	٨٩%	١٣٨	٩٠%	١٣٦	٩٠%	١٤٣	٩٣%

يُتبيَّن من الجدول (٣) أنَّ:

- معدل معامل ثبات التحليل في فئة المفاهيم يتراوح بين (٩٠% و٩٧%).
- معدل معامل ثبات التحليل في فئة الحقائق يتراوح بين (٨١% و٩٢%).
- معدل معامل ثبات التحليل في فئة التعميمات يتراوح بين (٨٠% و٩٠%).
- معاملات الاتفاق بين التحليلات الأربعة بلغت جميعها النسب المقبولة (أعلى من ٧٥%)، وهي النسبة المقبولة إحصائياً، التي يُمكِن معها الثقة بأداة التحليل؛ وبالتالي فإنَّ نواتج التحليل تُمثِّل تمثيلاً حقيقياً للمحتوى الذي حُلِّل، وإنَّ أداة التحليل تسمح بتحليل محتوى وحدتَي التفسير والعقيدة الإسلامية من كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي العام، ويُبيِّن [الملحق (٤)] نتائج تحليل المحتوى.

٣-١-٤- خطة الدروس في الأدلة

شملت خطة الدروس في الأدلة الآتي:

١) بيانات عن الدرس: اسم الوحدة، واسم الدرس، ورقم الدرس.

٢) الأهداف التعليمية للدروس المتوقع تحقُّقها من الطلبة نتيجة تعلُّمهم الدروس.

٣) الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة للدروس، التي يُمكِن أن يستعين المدرِّس بها وَفْق ما يراه مناسباً للمحتوى المعرفي في الدروس، والاستراتيجية التدريسية المستخدمة.

٤) الزمن المخصص للدروس.

٥) الخطوات التفصيلية لسير الدروس وَفْقاً لمبادئ كلّ استراتيجية.

٦) الأنشطة التعليمية التعلُّمية لكلِّ درس، مشتملة على شرح الأدوار الصفية لكلٍّ من المدرِّس والطلبة.

٧) أساليب التقويم في الدروس: التقويم القَبْلي، والتقويم المرحلي، والتقويم النهائي.

٣-١-٥- المبادئ التي تقوم الأدلة التعليمية عليها

١) يُمكِن تنمية مهارات التفكير الناقد بالتدريب وبالممارسة وبالتعلم من خلال برامج مخطط لها، تأخذ بالحسبان خصائص نواتج هذا النوع من التفكير.

٢) إنَّ تعلُّم مهارات التفكير الناقد لا يقتصر على درسٍ واحدٍ فقط؛ وإنَّما يتطلب عدداً من الدروس موزعة على فترة زمنية معينة.

٣) لا يُمكِن تعلُّم أيَّة مهارة تفكير ناقد من خلال مجموعة من الإرشادات النظرية فقط.

٤) معرفة المتعلِّمين مهارات التفكير الناقد تُساعِد على زيادة فاعلية تعلُّمها.

٥) اتباع استراتيجيات تدريسية حديثة تُساعِد المتعلِّمين على زيادة تحصيلهم الدراسي.

٦) إنَّ المتعلِّمين جميعهم لديهم القدرة على التفكير الناقد، ولكلٍّ طريقته الخاصة في التفكير، وهذا يتوقف على ما يتوفر له من مناخ ثقافي وتربوي.

٧) التفكير الناقد تفكيرٌ مرنٌ ومتشعبٌ يمتاز بتنوع الاستجابات وبوفرتها.

٣-١-٦- تحكيم الأدلة

عُرِضت الأدلة التعليمية في صورتها الأوَّلية على مجموعة من المحكِّمين [الملحق (٢)] للتحقق من صدقها، وللحكم على صلاحيتها من الناحيتَين العلمية والتربوية، ولأخذ ملاحظاتهم ومقترحاتهم فيما يتعلق بـــ:

- تكامل أهدافها مع أهداف الدراسة.
- الدقة في الصوغ السلوكي للأهداف التعليمية للدروس.
- ارتباط الأهداف التعليمية للأدلة بالمحتوى التعليمي، وباستراتيجيتَي بوسنر وسوشمان.
- تنظيم المادة العلمية وتسلسلها المنطقي في دروس الأدلة.
- مناسبة الأنشطة والوسائل التدريبية في دروس الأدلة.
- دقة المادة العلمية في الأدلة.
- ملاءمة أساليب التقويم في دروس الأدلة.
- مناسبة المدة الزمنية لتطبيقها.
- سلامة اللغة.
- ما يرونه مناسباً من حذفٍ أو إضافةٍ أو تعديلٍ.

بيَّن المحكِّمون أنَّ الأدلة التعليمية تتصف بالدقة العلمية والتربوية، وأنَّ أهدافها التعليمية تتوافق مع محتوى الدروس فيها، وأجرى الباحث التعديلات التي اقترحها المحكِّمون، التي كانت الآتي:

- استبدال (حفظ النسل) بـــ (حفظ النسب).
- إضافة نطاق صفحات الدروس في كتاب الطالب ضمن الأدلة.
- حذف التعريفات الإجرائية للتفكير الناقد ولمهاراته، والاكتفاء بتعريفها تعريفاً عاماً.
- حذف فقرة (الفئة المستهدفة من الأدلة التعليمية) كونها مذكورة في الهدف العام للدليل.
- حذف فقرة (سيتم تنفيذ الدليل التعليمي في الفصل الأول للعام الدراســـي ٢٠١٣/ ٢٠١٤)، كون المدة الزمنية مذكورة في دروس الدليل.
- إدراج النص القرآني الوارد في دروس التفسير والاستحفاظ.

وقد أُجرِيت التعديلات على الأدلة وَفْق آراء المحكِّمين، وأصبحت صالحة للتطبيـــق النهـــائي [الملحق (١٩)].

٣-١-٧- التجربة الاستطلاعية للأدلة

بعد إجراء التعديلات اللازمة على الأدلة، عُرِضت الأدلة على الدكتور المشـــرف، وأُخِـــذت الموافقة منه على تجريبها استطلاعياً بهدف:

١) تعرُّف إمكانية تطبيق استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان في البيئة المختارة لهما.
٢) تعرُّف سلوكات الطلبة، وردود أفعالهم تجاه التدريس وَفْق الاستراتيجيتَين.
٣) الكشف عن المفاهيم والحقائق التي قد تحتاج إلى تفسير.
٤) الكشف عن الثغرات المُمكن وجودها في تصميم الأدلة.
٥) تقدير الزمن اللازم لتنفيذ الدروس في الأدلة.
٦) تعرُّف الصعوبات المُمكن أن تعترض سير التجربة، لتلافيها قَبْل بدء التجريب النهائي.
٧) تعريف المدرِّسين الذين تولَّوا تدريس الطلبة وَفْق الأدلة التعليمية كيفية استخدامها.

وسارت التجربة الاستطلاعية على النحو الآتي:

اُختير درسَان من الدروس المعدَّة في الأدلة- التوحيد وإعمال العقل والتفكير، وقيمة العقل في ميزان الشريعة-، وطبَّقهما الباحث على إحدى الشعب غير المشمولة في التجربة النهائية من ثانوية سليم السامية للبنات، البالغ عددها (٣٧) طالبة، بواقع درس واحد لكـــلِّ اســـتراتيجية، وبحضـــور مدرِّسي التجربة النهائية؛ إذ حضر كلُّ مدرِّس الدرس المخصص للاستراتيجية التي سيدرِّسها فقط،

وطُبِّقت التجربة الاستطلاعية للدليل الأول المُعد وَفْق استراتيجية بوسنر في تاريخ (٢٠١٣/٩/٢٤)، والتجربة الاستطلاعية للدليل الثاني المُعد وَفْق استراتيجية سوشمان في تاريخ (٢٠١٣/٩/٢٥)، وكانت نتائج ملاحظة التجربة الاستطلاعية الآتي:

١) ارتياح طلبة العينة الاستطلاعية وتجاوبهم الجيد مع الاستراتيجيات المطبَّقة في الأدلة.

٢) ارتياح مدرِّسي التجربة النهائية للاستراتيجيات المطبَّقة في الأدلة، وإبداء تجاوبهم لتعلُّمها ولتطبيقها.

٣) تناسب الأنشطة المقترحة في الأدلة مع الزمن المخصَّص لتعليم دروس الأدلة.

٣-٢- الاختبار التحصيلي

عرِّف عوض الاختبار التحصيلي بأنَّه: "اختبار يُحدِّد المستوى الذي وصل إليه الفرد في تحصيله لنوع من التعليم أو التدريب" (عوض، ١٩٩٨، ٣٥)، ولأن عملية بناء الاختبار التحصيلي ترتكز على مجموعة من المبادئ والأسس التي لابد من مراعاتها في بنائه، وانطلاقاً من تلك المبادئ والأسس تسير عملية بناء الاختبار التحصيلي وَفْق خطوات محددة، لذلك اتُّبِعت الخطوات الآتية من أجل بناء اختبار تحصيلي يتمتع بالصدق والثبات:

٣-٢-١- تحديد هدف الاختبار التحصيلي

يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس فاعلية استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان ومقارنتهما مع الطريقة الاعتيادية في التحصيل المعرفي لمادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام (عينة الدراسة التجريبية) من خلال تحديد مستوى تحصيلهم لمحتوى الدليل التعليمي (الجانب المعرفي) قبل دراستهم له، وبعد انتهائهم منه.

٣-٢-٢- الإعداد لبناء الاختبار التحصيلي

اطَّلع الباحث على المصادر الآتية قَبْل أن يبدأ بناء الاختبار:

١) بعض الأدب التربوي المتعلق بكيفية تصميم الاختبارات التحصيلية، مثل: (عوض، ١٩٩٨؛ عبد الرحمن، ١٩٩٨؛ أبو علام ٢٠٠٥، مخائيل، ٢٠٠٦؛ منصور والأحمد والشماس، ٢٠٠٩؛ وغيرها...).

٢) بعض الدراسات والبحوث السابقة التي بنت اختبارات تحصيلية؛ بهدف الإفادة منها في تعرُّف خطوات بناء الاختبارات التحصيلية، مثل: (الزعبي، ٢٠٠٣؛ علي، ٢٠٠٩؛ الشرفي، ٢٠٠٩؛ الأكلبي، ٢٠١٠؛ علي، ٢٠١٢؛ الرفاعي، ٢٠١٢؛ العلّان، ٢٠١٢؛ العنزي، ٢٠١٣).

٣-٢-٣- اختيار الوحدات الدراسية

اُختيرت وحدتَا التفسير والعقيدة الإسلامية من مادة التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي العام كوحدتَين لتطبيق الاختبار التحصيلي عليهما.

٣-٢-٤- إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

يهدف إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي إلى التأكد من أنَّ الاختبار التحصيلي يقيس الأهداف التعليمية للمحتوى الذي وُضِع الاختبار لقياسه، وأُعِد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي وَفْق المراحل الآتية:

٣-٢-٤-١- تحديد الأوزان النسبية للمادة العلمية

حُدِّدت الأوزان النسبية لكلٍّ وحدة دراسية ولمحتوياتها اعتماداً على حجم كـلّ وحـدة- عـدد الصفحات التي تشغلها في كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي العام-، وَفْق المعادلة الآتية: [الوزن النسبي= عدد صفحات الوحدة / عدد صفحات الوحدات كلها × ١٠٠]، ويُبيِّن الجدول (٤) الآتي الأوزان النسبية للوحدات الدراسية.

جدول (٤) الأوزان النسبية للوحدات الدراسية.

الـوحــدة	أرقام الصفحات التي تشغلها الوحدة من الكتاب	الحجم (عدد الصفحات)	الوزن النسبي
التفسير	٣٦ ← ٤٦	١٠	%٥٥,٥
العقيدة الإسلامية	٨٤ ← ٩٢	٨	%٤٤,٤
المجموع	=	١٨	%٩٩,٩

ويُبيِّن الجدول (٥) الآتي الأوزان النسبية لدروس الوحدات الدراسية.

جدول (٥) الأوزان النسبية لدروس الوحدات الدراسية.

وحدة التفسير			وحدة العقيدة الإسلامية		
الدرس	عدد الصفحات	الوزن النسبي	الدرس	عدد الصفحات	الوزن النسبي
التوحيد وإعمال العقل والتفكير	٥	% ٥٠	قيمة العقل في ميزان الشريعة	٥	% ٦٢,٥
سعة علم الله تعالى وفضله	٥	% ٥٠	أمور تتنافى مع عقيدة التوحيد	٣	% ٣٧,٥
الوحدة	١٠	%١٠٠	الوحدة	٨	%١٠٠

٣-٢-٤-٢- تحديد الأوزان النسبية للأهداف السلوكية في الاختبار التحصيلي

بلغ عدد الأهداف السلوكية في الدليل التعليمي (٦٢) هدفاً سلوكياً، موزعة وَفْــق المســتويات المعرفية، ويُوضِّح الجدول (٦) الآتي عدد الأهداف السلوكية لدروس الوحدات الدراسية وتوزعهــا ونسبها المئوية.

جدول (٦) عدد الأهداف السلوكية لدروس الوحدات الدراسية في الدليل التعليمي وتوزعها ونسبها المئوية.

الوحدة	الدرس	عدد المستويات المعرفية ونسبتها						المجموع
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	
التفسير	التوحيد وإعمال العقل والتفكير	٢	٧	١	٢	=	٦	١٨
	الوزن النسبي	٣,٢٢	١١,٢٩	١,٦١	٣,٢٢	=	٩,٦٧	٢٩,٠٣
	سعة علم الله تعالى وفضله	=	٥	١	٥	٣	٤	١٨
	الوزن النسبي	=	٨,٠٦	١,٦١	٨,٠٦	٤,٨٣	٦,٤٥	٢٩,٠٣
	وحدة التفسير	٢	١٢	٢	٧	٣	١٠	٣٦
	الوزن النسبي	٣,٢٢	١٩,٣٥	٣,٢٢	١١,٢٩	٤,٨٣	١٦,١٢	٥٨,٠٦
العقيدة الإسلامية	قيمة العقل في ميزان الشريعة	٦	١	=	١	١	٢	١١
	الوزن النسبي	٩,٦٧	١,٦١	=	١,٦١	١,٦١	٣,٢٢	١٧,٧٤
	أمور تتنافى مع عقيدة التوحيد	٦	٣	=	٢	=	٤	١٥
	الوزن النسبي	٩,٦٧	٤,٨٣	=	٣,٢٢	=	٦,٤٥	٢٤,١٩
	وحدة العقيدة الإسلامية	١٢	٤	=	٣	١	٦	٢٦
	الوزن النسبي	١٩,٣٥	٦,٤٥	=	٤,٨٣	١,٦١	٩,٦٧	٤١,٩٣
الوحدتان	المجموع	١٤	١٦	٢	١٠	٤	١٦	٦٢
	الوزن النسبي	٢٢,٥٨	٢٥,٨	٣,٢٢	١٦,١٢	٦,٤٥	٢٥,٨	٩٩,٩٩

٣-٢-٤-٣- تحديد عدد الأسئلة وأوزانها النسبية في الاختبار التحصيلي

حُدِّدت عدد أسئلة الاختبار التحصيلي القبلي/ البعدي بــ (٤٠) سؤالاً، وجــرى تحديــد عــدد الأسئلة وأوزانها النسبية وَفْق المعادلتين الآتيتين: [عدد أسئلة الوحدة الدراسية= الوزن النسبي للوحدة × عدد الأسئلة]، [عدد أسئلة المستوى المعرفي= الوزن النسبي للوحدة × عدد الأهــداف التعليميــة للمستوى المعرفي ÷ عدد المستويات الكلي للوحدة].

ويوضح الجدول (٧) الآتي عدد الأسئلة لدروس الوحدات الدراسية في الدليل التعليمي.

جدول (٧) عدد الأسئلة لدروس الوحدات الدراسية في الدليل التعليمي.

وحدة التفسير			وحدة العقيدة الإسلامية		
الدرس	عدد الأسئلة	عدد الأسئلة بالتقريب	الدرس	عدد الأسئلة	عدد الأسئلة بالتقريب
التوحيد وإعمال العقل والتفكير	١١,٠٨	١١	قيمة العقل في ميزان الشريعة	١١,٠٨	١١
سعة علم الله تعالى وفضله	١١,٠٨	١١	أمور تتنافى مع عقيدة التوحيد	٦,٦٤	٧
الوحدة	٢٢,٢	٢٢	الوحدة	١٧,٧٦	١٨

كما يوضح الجدول (٨) الآتي عدد أسئلة المستويات المعرفية في دروس الوحدات الدراسية في الدليل التعليمي.

جدول (٨) عدد أسئلة المستويات المعرفية في دروس الوحدات الدراسية في الدليل التعليمي.

الوحدة	الدرس	عدد أسئلة المستويات المعرفية وتقريبها						المجموع
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	
التفسير	التوحيد وإعمال العقل والتفكير	١,٢	٤,٣	٠,٦١	١,٢	=	٣,٦	١٠,٩١
	عدد الأسئلة بالتقريب	١	٤	١	١	=	٤	١١
	سعة علم الله تعالى وفضله	=	٣,٠٥	٠,٦١	٣,٠٥	١,٨٣	٢,٤٤	١٠,٩٨
	عدد الأسئلة بالتقريب	=	٣	١	٣	٢	٢	١١
العقيدة الإسلامية	قيمة العقل في ميزان الشريعة	٦	١	=	١	١	٢	١١
	عدد الأسئلة بالتقريب	٦	١	=	١	١	٢	١١
	أمور تتنافى مع عقيدة التوحيد	٢,٨	١,٤	=	٠,٩٣	=	١,٨٦	٦,٩٩
	عدد الأسئلة بالتقريب	٣	١	=	١	=	٢	٧
المجموع		١٠	٩	٢	٦	٣	١٠	٤٠

ويُبيِّن الجدول (٩) الآتي أرقام أسئلة الاختبار التحصيلي في الوحدات الدراسية وَفْق المستويات المعرفية.

جدول (٩) أرقام أسئلة الاختبار التحصيلي في الوحدات الدراسية وَفْق المستويات المعرفية.

الدرس	أرقام الأسئلة وفق المستويات المعرفية						
	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
التوحيد وإعمال العقل والتفكير	٣	٥-٦-٧-٨	١	٤	-	٩-١٠-١١-١٢	١١
سعة علم الله تعالى وفضله	-	١٣-١٤-١٥	٢	١٦-١٧-١٨	١٩-٢٠	٢١-٢٢	١١
قيمة العقل في ميزان الشريعة	٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨	٢٩	-	٣٠	٣١	٣٢-٣٣	١١
أمور تتنافى مع عقيدة التوحيد	٣٤-٣٥-٣٦	٣٧	-	٣٨	-	٣٩-٤٠	٧
المجموع	١٠	٩	٢	٦	٣	١٠	٤٠

٣-٢-٥- إعداد الاختبار التحصيلي في صورته الأوَّلية

بعد إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي، أُعِدَّت الصورة الأوَّلية للاختبار التحصيلي وَفْق الخطوات الآتية:

٣-٢-٥-١- اختيار شكل أسئلة الاختبار التحصيلي

يوجد أشكال وأنواع عديدة من الأسئلة التي يُمكِن استخدامها في الاختبارات التحصيلية، إلا أنَّ الباحث قَصَر اختياره على شكلين منها، هما الإكمال والاختيار من متعدد، فصِيغ سؤالان لإكمال الآيات القرآنية؛ إذ يُناسِبها هذا النوع من الأسئلة، وصِيغت بقية الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد؛ وذلك للأسباب الآتية:

١) من خلال اطلاع الباحث على اختبارات التحصيل المُعدَّة في الدراسات السابقة وجد أنَّ الباحثين يعانون فيها من مشكلة عدم إجابة بعض أفراد عينة الدراسة عن عدد من الأسئلة المهارية،

أو التي تتطلب جهداً عقلياً وتوظيفاً للمعارف والخبرات، والتي تحتاج إلـــى الكتابـــة الطويلـــة أو المتوسطة.

٢) يُعدُّ هذا النوع من الاختبارات الأكثر مرونة وفاعلية من بين بقية الاختبـــارات؛ بســـبب سهولة استعماله ومرونته.

٣) يُتيح هذا النوع من الاختبارات قياس نواتج التعلُّم بأنواعها المختلفة الدنيا منها والعليا.

٤) يُقلِّل هذا النوع من الاختبارات فرص التخمين إلى الحدود الدنيا.

٥) يتوفر في هذا النوع من الاختبارات شروط الموضوعية والدقة في التصحيح.

٦) يُغطي هذا النوع من الاختبارات أكبر قدر من المادة التعليمية في وقت قصير.

٧) يَسْهُل تصميم هذا النوع من الاختبارات يدوياً أو حاسوبياً (ملحـــم، ٢٠٠٧، ٢١٩-٢٢٤؛ عبد الرحمن، ٢٠١١، ١٦١).

وقد تألف كلُّ سؤال من أسئلة (الاختيار من متعدد) من متن السؤال، وأربع بـــدائل للإجابـــة، واحد منها يُمثِّل الإجابة الصحيحة، يُعطى درجة واحدة، وثلاثة مموِّهات غير صـــحيحة، تُعطـــى درجة الصفر.

٣-٢-٥-٢- صوغ عبارات الاختبار التحصيلي

رُوعِي في أثناء صياغة مفردات أسئلة الاختبار التحصيلي أمورٌ عدة:

١) أن تكون مفردات الأسئلة واضحة المعنى بعيدة عن الغموض والتأويل.

٢) أن تكون مفردات الأسئلة قصيرة وخالية من التلميحات والإشارات.

٣) ارتباط السؤال بأحد الأهداف السلوكية المهمة.

٤) تجانس بدائل الإجابات في محتواها وفي ارتباطها بالسؤال.

٥) تشابه البدائل في بنائها وفي طولها.

٦) تغيير ترتيب الإجابات الصحيحة من سؤال إلى آخر.

٧) الابتعاد عن الأسئلة البديهية بالنسبة إلى الطلبة.

٣-٢-٥-٣- تعليمات الإجابة عن الاختبار التحصيلي

وُضِعت مجموعة من التعليمات للإجابة عن أسئلة الاختبار التحصيلي، التي من شأنها تهيئـــة الطلبة نفسياً للإجابة عنها، وهي:

١) إنَّ الاختبار التحصيلي أُعِدَّ للبحث العلمي؛ لا لاختبار الطلبة ولتقييمهم فقط.

٢) ضرورة الإجابة عن أسئلة الاختبار التحصيلي كلها.

٣) كتابة اسم الطالب ومدرسته ورقم شعبته.

٤) قراءة كلّ سؤال بدقة قَبْل الإجابة عنه.

٥) عدم ترك أيَّ سؤال دون إجابة عنه.

٦) الانتباه إلى أنَّ عدد الأسئلة (٤٠) سؤالاً؛ (١ و٢) من نوع الإكمال، و(٣ إلى٤٠) من نوع الاختيار من متعدد.

٧) التزام الإجابة على ورقة الإجابة التي زوِّدهم الباحث بها.

٨) عدم الكتابة على ورقة الأسئلة.

ويُبيِّن [الملحق (٥)] الاختبار التحصيلي القبلي/ البعدي في صورته الأوَّلية.

٣-٢-٦- تحكيم الاختبار التحصيلي

عُرِض الاختبار التحصيلي في صورته الأوَّلية على مجموعة من المحكِّمِين للتحقق من صدق محتوى الاختبار التحصيلي القبلي/ البعدي [الملحق (٢)] من خلال أخذ ملاحظاتهم ومقترحاتهم في:

- وضوح صياغة الأسئلة ودقتها.
- ارتباط الأسئلة بالأهداف التعليمية للدليل التعليمي.
- ارتباط بدائل الإجابة بمتن السؤال، وتناسقها، ودقتها العلمية.
- التأكد من صلاحية الأسئلة لقياس مستوى التحصيل الدراسي عند عينة الدراسة التجريبية.
- وضوح تعليمات الاختبار.
- المقترحات التي يرونها من حذف أو إضافة أو تعديل.

اتفق المحكِّمون على صلاحية الاختبار التحصيلي للتطبيق، وأنَّه صادق في محتواه، وأنَّ البدائل الصحيحة دقيقة وصحيحة علمياً، ووضوح صياغة أسئلة الاختبار وتعليماته.

وقد أُجرِيت التعديلات التي اقترحها المحكِّمون، التي كانت الآتي:

- استبدال (حفظ النسل) بـ (حفظ النسب).
- استبدال (مجرمون) بـ (جهّال).
- تصحيح العبارة (على المؤمن ألا يفرح فرحاً مطغياً ملهياً عن شكر الله تعالى) لتصبح (المؤمن لا يفرح فرحاً مطغياً ملهياً عن شكر الله تعالى)؛ لتتناسب مع صياغة البدائل الأخرى للسؤال نفسه.

٣-٢-٧- ضبط الاختبار التحصيلي

بعد إجراء التعديلات على الاختبار التحصيلي وَفْق ملاحظات المحكِّمين ومقترحاتهم للتأكد من صدق محتواه، عُرِض الاختبار التحصيلي على الدكتور المشرف، وأُخِذت الموافقة منه على تطبيقه استطلاعياً، فطبَّقه الباحث على عينة استطلاعية غير مشمولة في عينة الدراسة النهائية، تألفت من (٣٤) طالباً وطالبة من (ثانوية جبا) في محافظة القنيطرة يوم الأحد الواقع في (٢٠١٣/٩/٢٣)، بهدف زيادة التأكد من وضوحه، وتعرف وضوح عباراته وتعليماته بالنسبة إليهم، وحساب الزمن اللازم للإجابة عنه، وتحليل مفرداته بحساب معاملات الصعوبة والتمييز، والتحقُّق من ثباته، وملاحظات إضافية قد يراها الطلبة.

٣-٢-٧-١- وضوح تعليمات الاختبار التحصيلي

دلَّت التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي على وضوح تعليماته وعلى كفايتها في إرشاد الطلبة إلى كيفية الإجابة عنه؛ إذ لم يُوجِّه الطلبة أيَّ أسئلة أو استفسارات جوهرية عن تعليمات الاختبار.

٣-٢-٧-٢- تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار التحصيلي

حُدِّد الزمن الذي يستغرقه الطلبة للإجابة عن أسئلة الاختبار، من خلال حساب متوسط زمن الطلبة الخمسة الأسرع أداءً في الإجابة عن أسئلة الاختبار، ومتوسط زمن الطلبة الخمسة الأبطأ أداءً، ومن ثَمَّ حُسِب متوسط زمن الاختبار وَفْق المعادلة الآتية:

زمن الاختبار= متوسط زمن الطلبة الخمسة الأبطأ أداءً + متوسط الطلبة الخمسة الأسرع أداءً /٢

جدول (١٠) زمن الاختبار التحصيلي.

الطالب	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	متوسط الزمن	زمن الاختبار
الأبطأ أداءً	٥٣	٥٢	٤٦	٤٥	٤٢	٤٧,٦	٤٠,٧د
الأسرع أداءً	٢٨	٣٢	٣٥	٣٦	٣٨	٣٣,٨	

يُتبيَّن من الجدول (١٠) أنَّ زمن الاختبار التحصيلي بلغ (٤٠,٧) دقيقة، وبما أنَّ زمن الحصة الدراسية الاعتيادية يبلغ (٤٥) دقيقة وزمن الاختبار التحصيلي جدّ قريب منه، فقد رأى الباحث بعد الرجوع إلى رأي المشرف جعل زمن الاختبار التحصيلي (٤٥) دقيقة؛ إذ "إنَّ القيمة العددية لمعامل الثبات تزداد بالزيادة الزمنية، لأنها تُساعِد على ظهور الفروق الفردية القائمة بين أفراد عينة التطبيق، إلا أنَّ الثبات يتناقص عندما تتجاوز الزيادة الزمنية حدَّها المناسب" (عوض، ١٩٩٨، ٥٧-٥٨).

٣-٢-٧-٣- تحليل مفردات الاختبار التحصيلي

يُقصَد بتحليل مفردات الاختبار التحصيلي: تحديد معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لكلِّ مفردة من مفردات الاختبار، وتأتي أهمية هذه الخطوة من كونها تُعطي الباحث فكرة واضحة عن طريقة فهم المتعلِّمين لمفردات الاختبار، كما "تُعدُّ عملية أساسية في عملية تقنين الاختبار" (عوض، ١٩٩٨، ٥١).

فُرِّغت بيانات إجابات العينة الاستطلاعية عن مفردات الاختبار التحصيلي [الملحق (٦)] في برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (***spss***)، للتحقق من اتساق الفقرات مع الأهداف، ولتعرف معاملات صعوبتها وسهولتها، وتمييزها، وصدقها، وثباتها.

٣-٢-٧-٣-١- معاملات الصعوبة والسهولة في مفردات الاختبار التحصيلي

يُقصَد بمعامل الصعوبة: نسبة الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن سؤال أو فقرة ما من مجموع الأفراد الذين أجابوا عن ذلك السؤال أو تلك الفقرة، ويتخذ دوماً رقماً يتراوح بين (صفر) و(+١)؛ وبالتالي فإنَّ معامل السهولة يكون: نسبة الأفراد الذين أجابوا إجابة خاطئة عن سؤال أو فقرة ما من مجموع الأفراد الذين أجابوا عن ذلك السؤال أو تلك الفقرة؛ أي معامل السهولة= ١ – معامل الصعوبة، ويُحسَب المعاملان وَفْق المعادلتَين الآتيتَين:

[معامل الصعوبة= عدد الإجابات الصحيحة عن السؤال / عدد الإجابات الكلية عن السؤال]

[معامل السهولة= عدد الإجابات الخاطئة عن السؤال / عدد الإجابات الكلية عن السؤال]

ويُعدُّ السؤال الذي يتراوح معامل صعوبته بين (٠,٢) و(٠,٨) سؤالاً مقبولاً ليس جدّ صعب ولا جدّ سهل؛ وبالتالي يُمكِن الاكتفاء بحساب أحد المعاملين لمعرفة صعوبة أو سهولة الاختبار (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ٢٠٥-٢٠٦؛ أبو علام، ٢٠٠٥، ٣٢٨-٣٣٠؛ مخائيل، ٢٠٠٩، ٩٧).

جدول (١١) معاملات صعوبة الاختبار التحصيلي.

رقم السؤال	الإجابات الصحيحة	الإجابات الخاطئة	معامل الصعوبة	رقم السؤال	الإجابات الصحيحة	الإجابات الخاطئة	معامل الصعوبة	رقم السؤال	الإجابات الصحيحة	الإجابات الخاطئة	معامل الصعوبة
١	١٠	٢٤	٠,٢٩	**١٥**	١٢	٢٢	٠,٣٥	**٢٩**	١٦	١٨	٠,٤٧
٢	١٣	٢١	٠,٣٨	**١٦**	١٢	٢٢	٠,٣٥	**٣٠**	١٨	١٦	٠,٥٢
٣	٩	٢٥	٠,٢٦	**١٧**	١٣	٢١	٠,٣٨	**٣١**	٨	٢٦	٠,٢٣
٤	١٤	٢٠	٠,٤١	**١٨**	١٢	٢٢	٠,٣٥	**٣٢**	١٠	٢٤	٠,٢٩
٥	٧	٢٧	٠,٢٠	**١٩**	١١	٢٣	٠,٣٢	**٣٣**	٩	٢٥	٠,٢٦
٦	١٣	٢١	٠,٣٨	**٢٠**	٨	٢٦	٠,٢٣	**٣٤**	١٠	٢٤	٠,٢٩
٧	١٥	١٩	٠,٤٤	**٢١**	١٢	٢٢	٠,٣٥	**٣٥**	١٣	٢١	٠,٣٨
٨	١٢	٢٢	٠,٣٥	**٢٢**	٨	٢٦	٠,٢٣	**٣٦**	١١	٢٣	٠,٣٢
٩	١١	٢٣	٠,٣٢	**٢٣**	٩	٢٥	٠,٢٦	**٣٧**	١٤	٢٠	٠,٤١
١٠	٩	٢٥	٠,٢٦	**٢٤**	١٧	١٧	٠,٥	**٣٨**	١٢	٢٢	٠,٣٥
١١	١٠	٢٤	٠,٢٩	**٢٥**	٩	٢٥	٠,٢٦	**٣٩**	٩	٢٥	٠,٢٦
١٢	٩	٢٥	٠,٢٦	**٢٦**	١٢	٢٢	٠,٣٥	**٤٠**	١٠	٢٤	٠,٢٩
١٣	١٠	٢٤	٠,٢٩	**٢٧**	١١	٢٣	٠,٣٢				
١٤	١٥	١٩	٠,٤٤	**٢٨**	٩	٢٥	٠,٢٦				
معامل صعوبة الاختبار التحصيلي: ٤٥٢/(٤٠×٣٤)= ٠,٣٣											

يُتبيَّن من الجدول (١١) السابق أنَّ معاملات صعوبة مفردات الاختبار التحصيلي تراوحت بين (٠,٢٠) و(٠,٥٢)، وهي معاملات صعوبة مقبولة، تدلُّ على أنَّ مفرداته متوسطة ومتدرجة في صعوبتها، كما بلغ معامل صعوبة الاختبار التحصيلي كلّه (٠,٣٣)، وهو معامل صعوبة مقبول يدلُّ على أنَّ الاختبار التحصيلي جيد ومناسب في درجة صعوبته.

٣-٢-٧-٣-٢- معاملات التمييز في مفردات الاختبار التحصيلي

يُعدُّ معامل تمييز البند (السؤال) أو قدرته على التمييز دليلاً على صدقه، ويعرف بأنَّه "عدد يُعبِّر عن قدرة البند أو الاختبار على التمييز بين الأفراد ذوي الأداء المرتفع وبين الأفراد ذوي الأداء المنخفض في السمة المقيسة" (Legendre, 2005, 766)، ويُمكِن حسابه من خلال مقارنة الفئة الأعلى من الدرجات (٢٧%) مع الفئة الأدنى (٢٧%) وَفْق القانون الآتي: $\left[d = \frac{NRS}{NS} - \frac{NRI}{NI}\right]$؛ حيث إنَّ: ($d$): يدلُّ على معامل التمييز. و(NRS): يُشير إلى عدد الإجابات الصحيحة عن المفردة في المجموعة العليا. و(NS): يُشير إلى عدد أفراد المجموعة العليا. و(NRI): يُشير إلى عدد

الإجابات الصحيحة عن المفردة في المجموعة الدنيا. و(NI): يُشير إلى عدد أفراد المجموعة الدنيا (Legendre, 2005, 766؛ أبو دقة، ٢٠٠٨، ١٧٠).

وتكون الفقرة أو المفردة التي يتراوح معامل تمييزها بين (٠,٤) و(+١) جيدة التمييز، وبين (٠,٣٠) و(٠,٣٩) مقبولة التمييز، وبين (٠,٢٠) و(٠,٢٩) مقبولة التمييز؛ لكنها تحتاج إلى تعديلٍ مقبولٍ، وأقل من (٠,٢٠) ضعيفة التمييز، وتحتاج إلى تعديلٍ جوهري أو تُحذف، أما الفقرة أو المفردة التي معامل تمييزها سالبٌ فهي غير جيدة وتُحذف (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ٢١١؛ المنيزل والعتوم، ٢٠١٠، ١٣٥).

رُتِّبت درجات أفراد العينة الاستطلاعية (٣٤ طالباً وطالبة) في الاختبار التحصيلي تصاعدياً، واختير أعلى (٢٧%) من ذوي الأداء المرتفع على الاختبار، وأدنى (٢٧%) من ذوي الأداء المنخفض؛ أي اُختِير (١٠) أفراد لكلِّ مجموعة (٣٤ × ٢٧ / ١٠٠ = ٩,١٨ ≈ ١٠)، ومن ثَمَّ حُدِّد عدد الإجابات الصحيحة عن كلِّ سؤال في المجموعتَين، ومن ثَمَّ طُبِّقت معادلة التمييز السابقة عليها.

ويُظهِر الجدول (١٢) الآتي النتائج:

جدول (١٢) معاملات تمييز مفردات الاختبار التحصيلي.

رقم السؤال	الإجابات الصحيحة للمجموعة		معامل التمييز	رقم السؤال	الإجابات الصحيحة للمجموعة		معامل التمييز	رقم السؤال	الإجابات الصحيحة للمجموعة		معامل التمييز
	الأعلى	الأدنى			الأعلى	الأدنى			الأعلى	الأدنى	
١	٨	٣	٠,٥٠	**١٥**	٩	٢	٠,٧٠	**٢٩**	٨	٥	٠,٣٠
٢	٧	٤	٠,٣٠	**١٦**	٦	٣	٠,٣٠	**٣٠**	٩	٥	٠,٤٠
٣	٨	٥	٠,٣٠	**١٧**	٧	٣	٠,٤٠	**٣١**	٨	٣	٠,٥٠
٤	٩	٤	٠,٥٠	**١٨**	٨	٢	٠,٦٠	**٣٢**	٨	١	٠,٧٠
٥	٨	١	٠,٧٠	**١٩**	٨	٣	٠,٥٠	**٣٣**	٩	٦	٠,٣٠
٦	٨	٢	٠,٦٠	**٢٠**	٦	٣	٠,٣٠	**٣٤**	٨	٥	٠,٣٠
٧	٧	٤	٠,٣٠	**٢١**	٨	٢	٠,٦٠	**٣٥**	٩	٤	٠,٥٠
٨	٨	١	٠,٧٠	**٢٢**	٧	٣	٠,٤٠	**٣٦**	٨	٣	٠,٥٠
٩	٦	٣	٠,٣٠	**٢٣**	٩	٦	٠,٣٠	**٣٧**	٩	٥	٠,٤٠
١٠	٦	٣	٠,٣٠	**٢٤**	٨	٥	٠,٣٠	**٣٨**	٦	٣	٠,٣٠
١١	٨	٣	٠,٥٠	**٢٥**	٨	١	٠,٧٠	**٣٩**	٩	٥	٠,٤٠
١٢	٧	٣	٠,٤٠	**٢٦**	٨	٢	٠,٦٠	**٤٠**	٧	٣	٠,٤٠
١٣	٨	٢	٠,٦٠	**٢٧**	٩	٤	٠,٥٠				
١٤	٩	٦	٠,٣٠	**٢٨**	٨	٢	٠,٦٠				

يُتبيَّن من الجدول (١٢) أنَّ معاملات تمييز مفردات الاختبار التحصيلي تراوحت بين (٠,٣٠) و(٠,٧٠)؛ إذ بلغت معاملات تمييز (١٤) مفردة من الاختبار التحصيلي (٠,٣٠)، وهي معـــاملات تمييز مقبولة، في حين تراوحت معاملات تمييز (٢٦) مفردة من الاختبار التحصيلي بـــين (٠,٤٠) و(٠,٧٠)، وهي معاملات تمييز جيدة، وبذلك تكون مفردات الاختبار التحصـــيلي مُتمتِّعـــة بقـــدرة تمييزية مناسبة بين الأداء المرتفع وبين الأداء المنخفض في الاختبار التحصيلي.

٣-٢-٧-٣-٣- ثبات الاختبار التحصيلي

يُقصَد بالثبات: "إعطاء الاختبار الدرجات نفسها للفرد نفسه أو للأفـــراد إذا تكـــررت عمليـــة القياس" (عوض، ١٩٩٨، ٥٣)، فالثبات يُشير عموماً إلى استقرار المقياس، "وأنَّ أي مقياس يُمكِن أن يتضمن الجانبين الآتيين:

١) العلامات الحقيقية، التي تُمثِّل العلامات الحقيقية للمتغيِّر.

٢) خطأ المقياس، الذي يظهر في القياس غير الثابت من خلال الانحراف المعياري الكبيـــر، ويُمكِن تقدير الثبات في المقياس باستخدام معاملات الارتباط التي تدل علـــى قـــوَّة العلاقـــة بـــين المتغيِّرات ذات العلاقة ببعضها الآخر" (الضامن، ٢٠٠٧، ١١٧-١١٨).

وقد حُسِب ثبات الاختبار التحصيلي بالطرائق الآتية:

٣-٢-٧-٣-٣-١- طريقة التجزئة النصفية

قُسِّم الاختبار التحصيلي- بعد التطبيق الأول- إلى نصفين متكافئين، يَضم النصف الأول الأسئلة ذوات الأرقام الفردية، ويَضم النصف الثاني الأسئلة ذوات الأرقام الزوجية، ومن ثَمَّ حُسِب معامل الارتباط *Person* بين النصفين الأول والثاني، وبلغ (٠,٧١) وهو معامل ارتباط عالٍ، يُمثِّل ثبات نصف الاختبار؛ لذا أُدخِل عامل مصحح باستخدام معادلة سبيرمان براون *Spearman-Brown*، وهي: [معامل ثبات الاختبار ككل= ٢ × معامل الارتباط بين نصفي الاختبار/ ١+ معامل الارتباط بين نصفي الاختبار] (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ١٦٨؛ عمر وفخرو والسبيعي وتركي، ٢٠١٠، ٢٢٥-٢٢٦)، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار ككل (٠,٨٣)، وهو معامل ارتباط جدّ عالٍ يدلُّ على ثبات اتساق داخلي جيد للاختبار التحصيلي يُمكِن الاعتماد عليه في تحقيق الهدف الذي وُضِع لأجله، والوثوق بنتائجه.

٣-٢-٧-٣-٣-٢- طريقة معامل ألفا (التناسق الداخلي للاختبار)

يُعدُّ معامل ألفا حالة خاصة من قانون كودر وريتشاردسون (رقم٢٠) *Kuder-Richardson (KR20)* لقياس التناسق الداخلي بين وحدات الاختبار، اقترحه كرونباخ *Cronbach* عام (١٩٥١م)، يُمثِّل متوسط المعاملات الناتجة من تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرائق مختلفة، فهو

يُمثِّل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء الاختبار، ويُستخدَم قانون معامل ألفا في صورته العامة عندما تكون احتمالات الإجابة عن الأسئلة ليست ثنائية، ووفْق القانون الآتي:

[معامل ألفا= ن/ ن-١× ع^{٢}- مج ع$^{٢}_{ب}$/ ع$^{٢}_{ك}$]؛ الذي يكون فيه: (ن): عدد بنود الاختبار، و(مج ع$^{٢}_{ب}$): مجموع تباين البنود أو الأسئلة؛ إذ يُحسَب تباين كلّ بند من بنود الاختبار، ومن ثَمَّ يُحسَب مجموع هذه التباينات، و(ع$^{٢}_{ك}$): تباين الاختبار ككل (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ١٧٢-١٧٣).

وقد حُسِب معامل ألفا كرونباخ للاختبار التحصيلي؛ إذ بلغ معامل الثبات (٠,٦٤)، وهو معامل ثبات عالٍ يدل على أنَّ الاختبار التحصيلي يتمتع بثبات اتساق داخلي جيد بين مفرداته.

٣-٢-٧-٣-٣- طريقة إعادة الاختبار (ثبات الاستقرار)

اُتبِعت طريقة إعادة الاختبار للتحقق من ثبات استقرار الاختبار التحصيلي، "وتُعدُّ طريقة إعادة الاختبار طريقة مباشرة لتحديد ثبات الاختبار، تعتمد على تطبيق الاختبار مرتين متتاليتين على المجموعة المتجانسة نفسها، فإذا كان الاختبار ثابتاً تماماً فإنَّ درجة كلّ فرد في التطبيق الأول سوف تتنبأ بشكلٍ كاملٍ بدرجته في التطبيق الثاني للاختبار" (عمر وفخرو والسبيعي وتركي، ٢٠١٠، ٢٢٢).

أُعيد تطبيق الاختبار التحصيلي على العينة الاستطلاعية ذاتها بعد مرور عشرة أيام من التطبيق الأول في تاريخ (٢٠١٣/١٠/٣)، ومن ثَمَّ حُسِب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وقد بلغ (٠,٨٣)، وهي قيمة ثبات جدٌّ عالية تدل على ثباتٍ جيدٍ وعلى استقرارٍ في أداء أفراد العينة الاستطلاعية في الاختبار التحصيلي.

٣-٢-٨- الصورة النهائية للاختبار التحصيلي

تكوَّن الاختبار التحصيلي في صورته النهائية المُعدّة للتطبيق النهائي [الملحق (٧)] بعد تحكيمه، وتحليل مفرداته، والتحقُّق من صدقه ومن ثباته ومن صلاحيته للتطبيق من قسمين:

١) **القسم الأول:** يتضمن صفحة التعليمات: تشتمل على عنوان الاختبار التحصيلي، وعلى بيانات خاصة بالطالب (الاسم، والمدرسة، والشعبة الصفية)، وعلى بيان الهدف من الاختبار، وعلى عدد أسئلته، وعلى كيفيه الإجابة عنه، وعلى زمن الإجابة.

٢) **القسم الثاني:** يحتوي أسئلة الاختبار، المكونة من سؤالين رئيسين: يتضمن السؤال الأول بندين من نوع الإكمال، ويتضمن السؤال الثاني (٣٨) بنداً من نوع الاختيار من متعدد.

وقد حُدِّدت درجة الاختبار الكلية بأربعين درجة؛ إذ تُعطى الإجابة الصحيحة عن كلِّ سؤال درجة واحدة، والإجابة الخاطئة درجة (الصفر) [الملحق (٩) مفتاح تصحيح الاختبار].

٣-٣- اختبار التفكير الناقد

أُعِدَّ اختبار التفكير الناقد وَفْق الخطوات الآتية:

٣-٣-١- تحديد هدف اختبار التفكير الناقد

يهدف اختبار التفكير الناقد إلى قياس فاعلية استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام- عينة الدراسة- من خلال تحديد مستوى التفكير الناقد لديهم قَبْل دراستهم مادة التربية الإسلامية وَفْق الدليل التعليمي، وبعد انتهائهم منها.

٣-٣-٢- الإعداد لبناء اختبار التفكير الناقد

٣-٣-٢-١- مصادر بناء اختبار التفكير الناقد

اطَّلع الباحث على المصادر الآتية قَبْل أن يبدأ بناء الاختبار:

١) بعض الأدب التربوي المتعلق باختبارات التفكير، مثل: (جرين، ١٩٩٢؛ دونالدج وكارول، ٢٠٠٢؛ سعادة، ٢٠٠٦؛ ...)

٢) بعض الدراسات والبحوث السابقة التي بنت اختبارات التفكير الناقد؛ بهدف الإفادة منها في تعرُّف خطوات بناء اختبارات التفكير الناقد، مثل (الزعبي، ٢٠٠٣؛ أبو شامة، ٢٠٠٨؛ علي، ٢٠٠٩؛ الشرفي، ٢٠٠٩؛ الأكلبي، ٢٠١٠؛ علي، ٢٠١٢؛ العنزي، ٢٠١٣).

٣-٣-٢-٢- اختيار اختبار التفكير الناقد

بعد اطلاع الباحث على عددٍ من اختبارات التفكير الناقد، أجرى دراسة استطلاعية من خلال عرض هذه الاختبارات على عددٍ من المتخصصين في كلية التربية وفي وزارة التربية [الملحق (١٠)]؛ بهدف اختيار اختبار التفكير الناقد المناسب للصف الدراسي ولمادة التربية الإسلامية، واختير اختبار واطسن وجلاسر (Watson- Glasser) للتفكير الناقد، ورجع الباحث إلى بعض الدراسات السابقة التي استخدمت اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد، منها دراسة العتيبي (٢٠٠٨)، والأكلبي (٢٠٠٨)، والخطيب (٢٠٠٩)، وأبو مهادي (٢٠١١)، وعلي (٢٠١٢)، والعنزي (٢٠١٣)، وحصل على النسخة الأصلية للاختبار عبر الشابكة [الملحق (١١)]، وقارنها مع النسخ المعتمدة في الدراسات السابقة، التي اعتمدت معظمها الصورة العربية للمقياس، التي أعدها (فاروق عبد السلام وَممدوح سليمان، ١٩٨٢) لتناسب البيئة العربية.

٣-٣-٢-٢-١- مبررات اختيار اختبار واطسن وجليسر للتفكير الناقد

يُضاف إلى اتفاق أكثر المتخصصين في كلية التربية وفي وزارة التربية السورية- محكِّمي الدراسة الاستطلاعية- على مناسبة هذا الاختبار للصف الثاني الثانوي، ولمادة التربية الإسلامية الأسباب الآتية:

١) يُعدُّ هذا الاختبار الاختبار الأكثر انتشاراً عالمياً من بين اختبارات التفكير الناقد؛ إذ استُخدِم في دراسات وبحوث عديدة في العالَم، واستُخدم في بعض الدراسات المحلية في المرحلة الثانويـــة كدراسة (علي، ٢٠١٢).

٢) تفوَّق هذا الاختبار على الاختبارات الأخرى بسبب تعدد الصيغ المتوفرة له، وتوفر معايير واضحة له (الموسوي،٢٠٠٩، ٦٠).

٣) يُساعِد استخدام عدد كبير من أسئلة الاختيار من متعدد في الاختبار على التحديـــد الـــدقيق لدرجة كسب الفرد مهارات التفكير الناقد، والتمييز بين المهارات الفرعية المختلفة، والحصول على معاملات ثبات عالية للاختبارات الفرعية التي يتضمنها المقياس.

٤) مناسبة هذا الاختبار لطلبة الصف الثاني الثانوي؛ إذ صُمِّم لطلبة الصف التاسع فما فــوق (العتوم والجراح وبشارة، ٢٠٠٧، ٩٤).

٣-٣-٢-٢-٢- وصف اختبار التفكير الناقد (واطسن وجليسر)

أُعِدَّ هذا الاختبار في عام (١٩٦٤م)، وصُمِّم للطلبة ابتداءً من الصف التاسع وَفْق نمـــوذجين متكافئين، ويختبر خمس مهارات فرعية، هي: (الاســـتنتاج، والتفســـير، والاســـتنباط، ومعرفـــة الافتراضات، وتقويم الحجج)، وتتكون كلُّ مهارة من مجموعة مواقف متبوعة بعددٍ من العبارات التي تتطلب من المفحوص أن يتخذ موقفاً نحوها يُظهِر درجة ممارسته لمهارات التفكير الناقــد الســـابقة، وأعِدَّ الاختبار على نسختين: النسخة الكاملة، والنسخة المختصرة (العتوم والجراح وبشارة، ٢٠٠٧، ٩٤).

اختيرت النسخة المختصرة للاختبار المكوَّنة من (٧٥) فقرة موزعـــة علـــى (٥) اختبـــارات فرعية، يقيس كلُّ اختبار منها مهارة من مهارات التفكير الناقد، وهذه الاختبارات الفرعية هي:

١) **اختبار الاستنتاج:** يتكون من (١٥) بنداً، يقيس قدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة نتيجة ما أو خطئها، تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له، ويتكون الاختبار من ثلاثة مواقف، يبدأ كلُّ موقف منها بعرض مجموعة من الحقائق يتبعها استنتاجات عديدة، وعلى المفحوص أن يُقرِّر صحة كلّ استنتاج على حدة، من خلال وضع إشارة على تدريج مكوَّن من خمس إجابات محتملة، هي: (صادق تماماً، ومحتمل أن يكون صادقاً، وخاطئ تماماً، ومحتمل أن يكون خـــاطئ، والبيانات المعطاة ناقصة).

٢) **اختبار التفسير:** يتكون من (١٥) بنداً، يقيس قدرة الفرد على استخلاص نتيجة معينة مـــن حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين، ويتكون الاختبار من مجموعة فقرات تليها اســـتنتاجات عدة، وعلى المفحوص أن يُحدِّد في ضوء ما يرد في الفقرة أيّ الاستنتاجات تتبعها بحكـــم العلاقـــة

المنطقية بينهما، من خلال وضع إشارة على تدريج مكوَّن من إجابتين محتملتين، همـا: (النتيجة مترتبة، والنتيجة غير مترتبة).

٣) **اختبار الاستنباط:** يتكون من (١٥) بنداً، يقيس قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تُعطى له، تُمكِّنه من الحكم على أنَّ نتيجة ما مشتقة تماماً من هذه الوقائع أو لا؛ بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها، ويتكون الاختبار من فقرات، تتكوَّن كلٌّ منها من عبارتين تتبعها استنتاجات عديدة مقترحة، على المفحوص أن يُحدِّد إذا كان كلُّ استنتاج يتبع العبارتين أو لا يتبعهما، من خلال وضع إشارة على تدريج مكوَّن من إجابتين محتملتين، همـا: (الاستنتاج صحيح، والاستنتاج غير صحيح).

٤) **اختبار معرفة الافتراضات:** يتكون من (١٥) بنداً، يقيس قدرة الفرد على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمَّنها موضوع ما، مما يُمكِّنه من الحكم على أنَّ افتراضاً ما وارد أو غير واردٍ تبعاً لفحصه الوقائع المعطاة، ويتكون الاختبار من عبارات يلي كلَّ واحدة منها عدد من الافتراضات المقترحة، على المفحوص أن يُحدِّد أيّها تضمنتها العبارة، وأيّها لم تتضمنها، من خلال وضع إشارة على تدريج مكوَّن من إجابتين محتملتين، هما: (الافتراض وارد، الافتراض غير وارد).

٥) **اختبار تقويم الحجج:** يتكون من (١٥) بنداً، يقيس قدرة الفرد على إدراك الجوانب المهمة المتصلة اتصالاً مباشراً بقضية ما، وعلى قدرته التمييز بين نواحي القوة وبين الضعف فيها، ويتكون الاختبار من افتراضات متبوعة بحجج عديدة تدعم وتُؤيِّد ما يرد فيها أو تعارضه، على المفحوص أن يُحدِّد قوة أو ضعف كلّ حجة على حدة، من خلال وضع إشارة على تدريج مكوَّن من إجابتين محتملتين، هما: (الحجة قوية، الحجة ضعيفة) (جابر، ١٩٩٧، ١٣٤-١٣٥؛ العتيبي، ٢٠٠٧، ١٤؛ علي، ٢٠١٢، ١١٣-١١٤).

٣-٣-٣- تحكيم اختبار التفكير الناقد

عُرِض اختبار التفكير الناقد في صيغته الأوَّلية على عدد من المحكِّمين [الملحق (١٢)] للتحقق من صدق محتواه، وطُلِب إليهم إبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم في:

١) وضوح صياغة بنود الاختبار ودقتها.
٢) ارتباط بدائل الإجابة بمتن السؤال، وتناسقها.
٣) التأكد من مناسبة بنود الاختبار لمستوى عينة الدراسة التجريبية.
٤) وضوح تعليمات الاختبار.

اتفق المحكِّمون على صلاحية اختبار التفكير الناقد للتطبيق، وعلى أنَّه صادق في محتواه بعد أن أجرى الباحث التعديلات التي اقترحها المحكِّمون، التي كانت الآتي:

- استبدال (يرجى قراءتها) بـــ (عليك قراءتها).
- استبدال (ويبادلونه الشعور ذاته) بـــ (ويبادلونه الحب).
- تغيير أسماء المدارس إلى أسماء مدارس موجودة في محافظة القنيطرة.
- تصحيح العبارة (واجب العلماء أن يرفعوا الناس إلى علمهم، وألا يهبطوا بعلمهم إلى الناس لسببين) لتصبح (واجب العلماء أن يرفعوا الناس إلى علمهم، وألا يهبطـــوا بعلمهم إلى مستوى الناس لسببين).

٣-٣-٤- ضبط اختبار التفكير الناقد

بعد إجراء التعديلات على اختبار التفكير الناقد وَفْق ملاحظات المحكِّمين ومقترحاتهم للتأكد من صدق محتواه، عُرِض الاختبار على الدكتور المشرف، وأُخِذت الموافقة منه على تطبيقه استطلاعياً، فطبَّقه الباحث على عينة استطلاعية غير مشمولة في عينة الدراسة النهائية، تألفت من (٣٤) طالباً وطالبة من (ثانوية جبا) في محافظة القنيطرة، في يوم الأحد الواقع فـــي (٢٠١٣/٩/٢٣)، بهـــدف زيادة التأكد من وضوحه، وتعرُّف وضوح عباراته وتعليماته بالنسبة إليهم، وحساب الزمن الـــلازم للإجابة عنه، وتحليل مفرداته من خلال حساب معاملات الصعوبة والتمييز فيه، والتحقُّق من ثباته، وملاحظات إضافية قد يراها الطلبة.

٣-٣-٤-١- وضوح تعليمات اختبار التفكير الناقد

دلَّت التجربة الاستطلاعية لاختبار التفكير الناقد على وضوح تعليماته وعلى كفايتها في إرشاد الطلبة إلى كيفية الإجابة عنه؛ إذ لم يُوجِّه الطلبة أيَّ أسئلة أو استفسارات جوهرية عن تعليمات الاختبار.

٣-٣-٤-٢- تحديد الزمن اللازم للإجابة عن اختبار التفكير الناقد

حُدِّد الزمن الذي يستغرقه الطلبة للإجابة عن بنود الاختبار، من خلال حساب متوسط أســـرع خمسة طلبة أداءً في الإجابة عن أسئلة الاختبار، ومتوسط أبطأ خمسة طلبة أداءً، ومن ثَـــمَّ حُسِـــب متوسط زمن الاختبار وَفْق المعادلة الآتية:

زمن الاختبار= متوسط زمن الطلبة الخمسة الأبطأ أداءً + متوسط الطلبة الخمسة الأسرع أداءً /٢

جدول (١٣) زمن اختبار التفكير الناقد.

الطالب	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	متوسط الزمن	زمن الاختبار
الأبطأ أداءً	٧٧	٧٤	٧٣	٧٠	٦٨	٧٢,٤	٦١,١د
الأسرع أداءً	٤٣	٤٩	٥٠	٥٢	٥٥	٤٩,٨	

يُتبيَّن من الجدول (١٣) أنَّ زمن اختبار التفكير الناقد بلغ (٦١,١) دقيقة، ورأى الباحث- بعد الرجوع إلى الدكتور المشرف- جعل زمن الاختبار (٦٥) دقيقة، كون الاختبار يحتوي على عــدة صفحات من التعليمات لكلِّ اختبار فرعي، وهذه الزيادة الزمنية زيادة معقولة تُساعِد علــى ظهــور الفروق الفردية القائمة بين أفراد عينة التطبيق، وهو الزمن ذاته الذي حُسِب للاختبار ذاته في دراسة علي (٢٠١٢) (علي، ٢٠١٢، ١١٩).

٣-٣-٤-٣- تحليل مفردات اختبار التفكير الناقد

فُرِّغت بيانات إجابات العينة الاستطلاعية عن مفردات اختبار التفكير الناقد [الملحق (١٣)] في برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، للتحقق من اتساق الفقرات مــع الأهــداف، وتعرُّف معاملات صعوبتها وسهولتها، وتمييزها، وصدقها، وثباتها.

٣-٣-٤-٣-١- معاملات الصعوبة والسهولة في مفردات اختبار التفكير الناقد

حُسِبت معاملات الصعوبة في مفردات اختبار التفكير الناقد، وتراوحت بين (٠,٢٠) و(٠,٤٧)، وهذا يدلُّ على أنَّ فقراته جدُّ مناسبة ومتوازنة في صعوبتها، وقد بلغ معامــل صــعوبة الاختبــار (٠,٣٤)، وهو معامل صعوبة جيد يدلُّ على توازن الاختبار في درجة صعوبته.

ويُوضِّح الجدول (١٤) معاملات صعوبة اختبار التفكير الناقد:

جدول (١٤) معاملات صعوبة اختبار التفكير الناقد.

رقم السؤال	الإجابات الصحيحة	الإجابات الخاطئة	معامل الصعوبة	رقم السؤال	الإجابات الصحيحة	الإجابات الخاطئة	معامل الصعوبة	رقم السؤال	الإجابات الصحيحة	الإجابات الخاطئة	معامل الصعوبة
١	٩	٢٥	٠,٢٦	٢٦	١٠	٢٤	٠,٢٩	٥١	١٢	٢٢	٠,٣٥
٢	٧	٢٧	٠,٢٠	٢٧	١٢	٢٢	٠,٣٥	٥٢	١٠	٢٤	٠,٢٩
٣	٩	٢٥	٠,٢٦	٢٨	١٣	٢١	٠,٣٨	٥٣	١٠	٢٤	٠,٢٩
٤	١١	٢٣	٠,٣٢	٢٩	١٥	١٩	٠,٤٤	٥٤	١٤	٢٠	٠,٤١
٥	١٠	٢٤	٠,٢٩	٣٠	١٥	١٩	٠,٤٤	٥٥	١١	٢٣	٠,٣٢
٦	١٤	٢٠	٠,٤١	٣١	١٤	٢٠	٠,٤١	٥٦	١٠	٢٤	٠,٢٩
٧	١٠	٢٤	٠,٢٩	٣٢	١٠	٢٤	٠,٢٩	٥٧	٨	٢٦	٠,٢٣
٨	١٢	٢٢	٠,٣٥	٣٣	٨	٢٦	٠,٢٣	٥٨	١١	٢٣	٠,٣٢
٩	١١	٢٣	٠,٣٢	٣٤	٨	٢٦	٠,٢٣	٥٩	١١	٢٣	٠,٣٢
١٠	١٠	٢٤	٠,٢٩	٣٥	١٣	٢١	٠,٣٨	٦٠	١٣	٢١	٠,٣٨
١١	١٣	٢١	٠,٣٨	٣٦	١٢	٢٢	٠,٣٥	٦١	١٢	٢٢	٠,٣٥
١٢	١٤	٢٠	٠,٤١	٣٧	١٣	٢١	٠,٣٨	٦٢	١٤	٢٠	٠,٤١
١٣	١٠	٢٤	٠,٢٩	٣٨	١٢	٢٢	٠,٣٥	٦٣	١٤	٢٠	٠,٤١

١٤	١٤	٢٠	٠,٤١	**٣٩**	١١	٢٣	٠,٣٢	**٦٤**	١٠	٢٤	٠,٢٩
١٥	١٥	١٩	٠,٤٤	**٤٠**	٩	٢٥	٠,٢٦	**٦٥**	١٣	٢١	٠,٣٨
١٦	١٢	٢٢	٠,٣٥	**٤١**	١١	٢٣	٠,٣٢	**٦٦**	١٦	١٨	٠,٤٧
١٧	١٦	١٨	٠,٤٧	**٤٢**	١٢	٢٢	٠,٣٥	**٦٧**	١١	٢٣	٠,٣٢
١٨	١٢	٢٢	٠,٣٥	**٤٣**	١٠	٢٤	٠,٢٩	**٦٨**	١٧	١٧	٠,٥
١٩	١١	٢٣	٠,٣٢	**٤٤**	١١	٢٣	٠,٣٢	**٦٩**	١٥	١٩	٠,٤٤
٢٠	١٢	٢٢	٠,٣٥	**٤٥**	١٠	٢٤	٠,٢٩	**٧٠**	١٧	١٧	٠,٥
٢١	١٥	١٩	٠,٤٤	**٤٦**	٩	٢٥	٠,٢٦	**٧١**	١٣	٢١	٠,٣٨
٢٢	١٤	٢٠	٠,٤١	**٤٧**	١٠	٢٤	٠,٢٩	**٧٢**	١١	٢٣	٠,٣٢
٢٣	١٣	٢١	٠,٣٨	**٤٨**	٧	٢٧	٠,٢٠	**٧٣**	١٤	٢٠	٠,٤١
٢٤	١٤	٢٠	٠,٤١	**٤٩**	١٤	٢٠	٠,٤١	**٧٤**	٧	٢٧	٠,٢٠
٢٥	١٠	٢٤	٠,٢٩	**٥٠**	١٣	٢١	٠,٣٨	**٧٥**	١٤	٢٠	٠,٤١
معامل صعوبة الاختبار ككل: ٨٨٨/(٧٥×٣٤)=٠,٣٤											

٣-٣-٤-٣-٢- معاملات التمييز في مفردات اختبار التفكير الناقد

رُتِّبت درجات أفراد العينة الاستطلاعية (٣٤ طالباً وطالبة) في اختبار التفكير الناقد تصاعدياً، واختير أعلى (٢٧%) من ذوي الأداء المرتفع في الاختبار، وأدنى (٢٧%) من ذوي الأداء المنخفض؛ أي اُختير (١٠) أفراد لكلِّ مجموعة (٣٤ × ٢٧ /١٠٠ = ٩,١٨ ≈ ١٠)، ومن ثَمَّ حُدِّد عدد الإجابات الصحيحة عن كلِّ سؤال في المجموعتَين، ومن ثَمَّ طُبِّقت معادلة التمييز.

ويُظهر الجدول (١٥) الآتي نتائج معاملات تمييز مفردات اختبار التفكير الناقد:

جدول (١٥) معاملات تمييز مفردات اختبار التفكير الناقد.

رقم السؤال	الإجابات الصحيحة للمجموعة		معامل التمييز	رقم السؤال	الإجابات الصحيحة للمجموعة		معامل التمييز	رقم السؤال	الإجابات الصحيحة للمجموعة		معامل التمييز
	الأعلى	الأدنى			الأعلى	الأدنى			الأعلى	الأدنى	
١	٧	٤	٠,٣٠	**٢٦**	٨	١	٠,٧٠	**٥١**	١٠	٢	٠,٨٠
٢	٩	٥	٠,٤٠	**٢٧**	٧	٣	٠,٤٠	**٥٢**	٨	٢	٠,٦٠
٣	٩	٤	٠,٥٠	**٢٨**	٨	٠	٠,٨٠	**٥٣**	٦	٣	٠,٣٠
٤	٩	٦	٠,٣٠	**٢٩**	٩	٣	٠,٦٠	**٥٤**	٨	١	٠,٧٠
٥	٩	٠	٠,٩٠	**٣٠**	٩	٥	٠,٤٠	**٥٥**	١٠	٣	٠,٧٠
٦	٨	٢	٠,٦٠	**٣١**	١٠	٢	٠,٨٠	**٥٦**	٨	٥	٠,٣٠

٧	٦	٣	٠,٣٠	**٣٢**	٨	٥	٠,٣٠	**٥٧**	٩	٥	٠,٤٠
٨	٩	٤	٠,٥٠	**٣٣**	١٠	٢	٠,٨٠	**٥٨**	٨	٠	٠,٨٠
٩	٧	٣	٠,٤٠	**٣٤**	٧	٣	٠,٤٠	**٥٩**	٩	٤	٠,٥٠
١٠	٧	٠	٠,٧٠	**٣٥**	٦	٣	٠,٣٠	**٦٠**	٩	٠	٠,٩٠
١١	٨	٢	٠,٦٠	**٣٦**	١٠	٣	٠,٧٠	**٦١**	٧	٣	٠,٤٠
١٢	٨	٢	٠,٦٠	**٣٧**	٩	٥	٠,٤٠	**٦٢**	٨	٠	٠,٨٠
١٣	٧	٣	٠,٤٠	**٣٨**	٨	٢	٠,٦٠	**٦٣**	٩	٦	٠,٣٠
١٤	٨	١	٠,٧٠	**٣٩**	٩	٤	٠,٥٠	**٦٤**	٨	١	٠,٧٠
١٥	٨	١	٠,٧٠	**٤٠**	٨	٥	٠,٣٠	**٦٥**	٨	٢	٠,٦٠
١٦	٩	٠	٠,٩٠	**٤١**	٩	٤	٠,٥٠	**٦٦**	٧	٣	٠,٤٠
١٧	٩	٣	٠,٦٠	**٤٢**	٨	١	٠,٧٠	**٦٧**	١٠	٢	٠,٨٠
١٨	٩	٤	٠,٥٠	**٤٣**	٧	٣	٠,٤٠	**٦٨**	١٠	٣	٠,٧٠
١٩	١٠	٢	٠,٨٠	**٤٤**	٨	٢	٠,٦٠	**٦٩**	٨	١	٠,٧٠
٢٠	٨	٠	٠,٨٠	**٤٥**	١٠	٢	٠,٨٠	**٧٠**	٩	٣	٠,٦٠
٢١	٩	٥	٠,٤٠	**٤٦**	٩	٤	٠,٥٠	**٧١**	٨	١	٠,٧٠
٢٢	٧	٣	٠,٤٠	**٤٧**	٦	٣	٠,٣٠	**٧٢**	٩	٣	٠,٦٠
٢٣	٩	٣	٠,٦٠	**٤٨**	٩	٤	٠,٥٠	**٧٣**	٩	٦	٠,٣٠
٢٤	٦	٣	٠,٣٠	**٤٩**	٩	٤	٠,٥٠	**٧٤**	٨	١	٠,٧٠
٢٥	١٠	٢	٠,٨٠	**٥٠**	٨	٢	٠,٦٠	**٧٥**	٩	٠	٠,٩٠

يُتبيَّن من الجدول (١٥) أنَّ معاملات تمييز مفردات اختبار التفكير الناقد تراوحت بين (٠,٣٠) و(٠,٩٠)؛ إذ بلغت معاملات تمييز (١٢) مفردة من الاختبار (٠,٣٠)، وهي معاملات تمييز مقبولة، في حين تراوحت معاملات تمييز (٦٣) مفردة منه بين (٠,٤٠) و(٠,٩٠)، وهي معاملات تمييـز جيدة، وبذلك تكون مفردات اختبار التفكير الناقد مُتمتِّعة بقدرة تمييزية مناسبة بين الأداء المرتفـع وبين الأداء المنخفض في الاختبار.

للتحقق من الصدق التمييزي- صدق المقارنة الطرفية- للاختبار بمحاوره الخمسة (الاستنتاج، والتفسير، والاستنباط، ومعرفة الافتراضات، وتقويم الحجج) اُستُخدِم اختبار مان ويتنـي *Mann-Whitney test* اللامعلمي، الذي يعتمد عمله على رتب القيم وليس على القيم ذاتها (نشوان، ٢٠٠٥، ١١٨) لتعرُّف دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلبة ذوي الأداء المرتفع وبين درجات الطلبـة ذوي الأداء المنخفض في اختبار التفكير الناقد بمحاوره كلها، كما يظهر في الجدول (١٦) الآتي:

جدول (١٦) نتائج اختبار مان ويتني Mann- Whitney test للفرق بين متوسطي درجات المجموعتَين العليا والدنيا في اختبار التفكير الناقد بمحاوره كلها.

المتغيِّر	المجموعة	العدد	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة الدلالة	القرار
مهارة الاستنتاج	الدنيا	١٠	٢,٢	٥,٥٠	٥٥	٠,٠٠	٠,٠٠	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	العليا	١٠	٦,٧	١٥,٥	١٥٥			
مهارة التفسير	الدنيا	١٠	٣,١	٥,٥٠	٥٥	٠,٠٠	٠,٠٠	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	العليا	١٠	٩,٣	١٥,٥	١٥٥			
مهارة الاستنباط	الدنيا	١٠	٣	٥,٥٠	٥٥	٠,٠٠	٠,٠٠	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	العليا	١٠	٨,٨	١٥,٥	١٥٥			
مهارة معرفة الافتراضات	الدنيا	١٠	٣,٨	٥,٥٠	٥٥	٠,٠٠	٠,٠٠	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	العليا	١٠	٩,٨	١٥,٥	١٥٥			
مهارة تقويم الحجج	الدنيا	١٠	٣,٣	٥,٥٠	٥٥	٠,٠٠	٠,٠٠	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	العليا	١٠	٩,٩	١٥,٥	١٥٥			
التفكير الناقد	الدنيا	١٠	٢٤,١	٥,٥٠	٥٥	٠,٠٠	٠,٠٠	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	العليا	١٠	٣٨,١	١٥,٥	١٥٥			

يُتبيَّن من الجدول (١٦) أنَّ قيم الدلالة لقيم (U) أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يعني وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتَين العليا والدنيا في اختبار التفكير الناقد وفي محاوره كلها ولمصلحة المجموعة العليا، مما يدلُّ على أنَّ اختبار التفكير الناقد بمحاوره كلها يتمتع بقدرة تمييزية جيدة وقويَّة بين الطلبة ذوي الأداء المرتفع وبين الطلبة ذوي الأداء المنخفض.

٣-٣-٤-٣-٣- ثبات اختبار التفكير الناقد

حُسِب ثبات اختبار التفكير الناقد بالطرائق الآتية:

٣-٣-٤-٣-٣-١- طريقة التجزئة النصفية

قُسِّم اختبار التفكير الناقد- بعد التطبيق الأول- إلى نصفين متكافئين، يَضم النصف الأول الأسئلة ذوات الأرقام الفردية، ويَضم النصف الثاني الأسئلة ذوات الأرقام الزوجية، ومن ثَمَّ حُسِب معامل

الارتباط *Person* بين النصفين الأول والثاني، وبلغ (٠,٧٤)، وهو معامل ثبات عالٍ، يُمثِّل ثبات نصف الاختبار؛ لذلك أُدخِل عامل مصحح باستخدام معادلة سبيرمان براون، وقد بلغ (٠,٨٥)، وهو معامل ثبات جدّ عالٍ يدلُّ على ثبات اتساق داخلي جيد لاختبار التفكير الناقد يُمكِن الاعتماد عليه في تحقيق الهدف الذي وُضع من أجله، والوثوق بنتائجه.

٣-٣-٤-٣-٢- طريقة معامل ألفا (الاتساق الداخلي للاختبار)

حُسِب معامل ألفا كرونباخ لاختبار التفكير الناقد، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٦)، وهو معامل ثبات جدُّ عالٍ يدل على أنَّ اختبار التفكير الناقد يتمتع بثبات اتساق داخلي جيد بين مفرداته.

٣-٣-٤-٣-٣- طريقة إعادة الاختبار (ثبات الاستقرار)

أُعيد تطبيق اختبار التفكير الناقد على العينة الاستطلاعية ذاتها بعد مرور عشرة أيام من التطبيق الأول في تاريخ (٢٠١٣/١٠/٣)، ومن ثَمَّ حُسِب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وقد بلغ (٠,٧٤)، وهي قيمة ثبات عالية تدلُّ على ثبات جيد واستقرار في أداء أفراد العينة الاستطلاعية في اختبار التفكير الناقد.

٣-٣-٥- الصورة النهائية لاختبار التفكير الناقد

تكوَّن اختبار التفكير الناقد في صورته النهائية المُعدّة للتطبيق النهائي [الملحق (١٤)] بعد تحكيمه وتحليل مفرداته، والتحقق من صدقه ومن ثباته ومن صلاحيته للتطبيق من قسمين:

١) **القسم الأول:** يتضمن صفحة التعليمات: تشتمل على عنوان الاختبار، وعلى بيانات خاصة بالطالب (الاسم، والمدرسة، والشعبة الصفية)، وعلى بيان الهدف من الاختبار، وعلى عدد أسئلته، وعلى كيفية الإجابة عنها، وعلى زمن الإجابة.

٢) **القسم الثاني:** يحتوي فقرات الاختبار، المكوَّنة من خمسة اختبارات فرعية (الاستنتاج، والتفسير، والاستنباط، ومعرفة الافتراضات، وتقويم الحجج)، ويتضمن كلُّ اختبار منها (١٥) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد.

٣-٣-٦- تصحيح اختبار التفكير الناقد

صُحِّح هذا الاختبار بحيث تُعطى الإجابة الصحيحة درجة واحدة، وتعطى الإجابة الخاطئة درجة (الصفر)، فتكون الدرجة العظمى لكلِّ اختبار فرعي (١٥) درجة، وللمقياس ككل (٧٥) درجة [الملحق (١٦)].

٣-٣-٧- معيار تصنيف مستويات امتلاك الطلبة مهارات التفكير الناقد

أُعتُمِد لتصنيف فئات مستوى امتلاك الطلبة مهارات التفكير الناقد، ولتحديد المستوى الأدنى والمستوى الأعلى لها المحك الآتي:

تُقسَّم الدرجة إلى ربيعات؛ إذ تعدُّ الدرجة التي تقلُّ عن الربيع الثاني دالة على مستوى منخفض من امتلاك المهارات، والدرجة التي تتراوح بين الربيع الثاني وتقلُّ عن الربيع الثالث دالة على مستوى متوسط من امتلاك المهارات، والدرجة التي تتراوح بين الربيع الثالث والدرجة العليا دالة على مستوى مرتفع من امتلاك المهارات؛ أي درجة مستوى التفكير الناقد المرتفع المفترض هي (٧٥%)، كما هو موضح في الجدول (١٧) الآتي:

جدول (١٧) معيار تصنيف مستويات امتلاك الطلبة مهارات التفكير الناقد.

المهارات	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا	المستوى		
			منخفض	متوسط	مرتفع
مهارة الاستنتاج	٠	١٥	أقل من ٧,٥٠	٧,٥٠ وأقل من ١١,٢٥	١١,٢٥– ١٥
مهارة التفسير	٠	١٥	أقل من ٧,٥٠	٧,٥٠ وأقل من ١١,٢٥	١١,٢٥– ١٥
مهارة الاستنباط	٠	١٥	أقل من ٧,٥٠	٧,٥٠ وأقل من ١١,٢٥	١١,٢٥– ١٥
مهارة معرفة الافتراضات	٠	١٥	أقل من ٧,٥٠	٧,٥٠ وأقل من ١١,٢٥	١١,٢٥– ١٥
مهارة تقويم الحجج	٠	١٥	أقل من ٧,٥٠	٧,٥٠ وأقل من ١١,٢٥	١١,٢٥– ١٥
مهارات التفكير الناقد	٠	٧٥	أقل من ٣٧,٥	٣٧,٥ وأقل من ٥٦,٢٥	٥٦,٢٥– ٧٥

٣–٤– مقياس الاتجاه نحو الاستراتيجيتَين المستخدمتَين في الأدلة التعليمية

عُرِّف الاتجاه بأنَّه: "استعداد مكتسب ثابت نسبياً لدى الأفراد، يُحدِّد استجابات الفرد حيال بعض الأشياء أو الأفكار أو الأشخاص" (ولي ومحمد، ٢٠٠٤، ١٤١)، وعرَّفه الحيلة بأنَّه: "شعور الفـــرد إيجابياً أو سلبياً نحو أمر ما أو موضوع ما؛ وبالتالي يُعبِّر عن الموقف النسبي للفرد نحو قيمة مـــا" (الحيلة، ٢٠٠٣، ١٦٥).

إنَّ تعرُّف الاتجاهات لدى الطلبة نحو استخدام استراتيجيات تعليمية محددة في مادة ما يُعطي تصوراً واضحاً عن فاعلية هذه الاستراتيجيات؛ لذا صُمِّم مقياس اتجاه طلبة المجموعة التجريبية نحو الاستراتيجيتَين المستخدمتَين في الدليل التعليمي وَفْق الخطوات الآتية:

٣–٤–١– تحديد هدف المقياس

يهدف المقياس إلى تعرُّف اتجاهات طلبة الصف الثاني الثانوي العام في محافظـــة القنيطـــرة (المجموعة التجريبية) نحو الاستراتيجيتَين المستخدمتَين في الأدلة التعليمية، وتعرُّف قبولهم لهـــا، والرضا عنها بعد الانتهاء من تطبيقهما.

٣-٤-٢- الإعداد لبناء المقياس

اطلع الباحث على بعض الدراسات والبحوث السابقة التي بنت مقاييس الاتجاهات، وبعض الأدب التربوي في كيفية تصميم مقاييس الاتجاهات قَبْل أن يبدأ بناء المقياس؛ بهدف الإفادة منها في تعرُّف خطوات بنائها، مثل: (عوض، ١٩٩٨؛ عبد الرحمن، ١٩٩٨؛ عبيدات ونصار ومبيضين، ١٩٩٩؛ علام، ٢٠٠٠؛ صابر وخفاجة، ٢٠٠٢؛ أبو علام ٢٠٠٥؛ مخائيل، ٢٠٠٦؛ منصور والأحمد والشماس، ٢٠٠٩؛ الدبس، ٢٠٠٩، علي، ٢٠١٢، وغيرها...).

٣-٤-٣- صوغ محتوى المقياس وتعليماته

تضمَّن المقياس (٣٣) بنداً لتعرُّف اتجاهات الطلبة نحو استخدام استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان في التدريس، ووُضِع للإجابة عنها مقياس ليكرت؛ إذ "يُعدُّ مقياس ليكرت من المقاييس كثيرة الاستخدام في ميدان قياس الاتجاهات، فهو لا يستهلك جهداً ووقتاً كبيرين، كما أنَّ وحداته كلها تقيس الاتجاه نفسه، ولا يستدعي استخدام مجموعة من الحكام لتصنيف البنود؛ إذ إنَّ كلَّ عبارة فيه مدرَّجة ذاتياً ابتداءً من الموافقة الكاملة إلى الرفض المطلق" (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ٣٧٠)، واعتُمِد لقياس الاتجاهات مقياس ليكرت خماسي الدرجات وفقاً للتقديرات الآتية:

- **جدُّ موافق:** تعني أنَّ العبارة صحيحة، وتُعبِّر تعبيراً إيجابياً مؤكداً عن الاتجاه.
- **موافق:** تعني أنَّ العبارة صحيحة، وتُعبِّر تعبيراً إيجابياً عن الاتجاه.
- **محايد:** تعني أنَّ العبارة لا تحتوي أيَّ تعبير عن الاتجاه سواءً أكان اتجاهاً إيجابياً أم سلبياً.
- **معارض:** تعني أنَّ العبارة خاطئة، تُعبِّر تعبيراً سلبياً عن الاتجاه.
- **جدُّ معارض:** تعني أنَّ العبارة خاطئة، وتُعبِّر تعبيراً سلبياً مؤكداً عن الاتجاه.

ووُضِع لهذه التقديرات الكيفية تقديرات كمية، هي على التوالي: (٥- ٤- ٣ - ٢- ١).

ورُوعِي في صوغ بنود المقياس أنْ:

- تبدأ العبارة بفعلٍ في الزمن المضارع.
- تصف كلُّ عبارة اتجاهاً واحداً فقط.
- تُصَاغ العبارات بلغةٍ سهلةٍ واضحةٍ.
- تكون العبارات قصيرة.
- تكون الكلمة المفتاحية لكلِّ عبارة بارزة بخطٍ غامق.

وصُدِّر المقياس بصفحة تعليمات تحتوي عنوان المقياس، وبيانات خاصة بالطالب (الاسم، والمدرسة، والشعبة، والجنس)، وتعريفاً بأهداف المقياس، وبعدد مفرداته، وبطريقة الإجابة عنها، وحثّ الطلبة على توخي الدقة والصراحة في الإجابة عنها، والتأكيد على سرية البيانات وأنها ستُستخدم في البحث العلمي فقط.

٣-٤-٤- تحكيم المقياس

عُرِض التصميم الأوَّلي لمقياس الاتجاه على عدد من المتخصصين [الملحق (١٧)] بهدف التحقق من صدقه ومن صلاحيته للتطبيق، وطُلِب منهم إبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم في المقياس من حيث:

- وضوح أهدافه وتعليماته.
- جودة الصياغة اللغوية والإجرائية لعباراته.
- قدرة العبارات الإجرائية على وصف الاتجاه المطلوب.
- صلاحية التقدير الكمي لقياس مستوى الاتجاه المراد قياسه.

اتَّفق المحكِّمون على صلاحية مقياس الاتجاه للتطبيق، وعلى أنَّه صادق ظاهرياً، وأجرى الباحث التعديلات التي اقترحها المحكِّمون، التي كانت الآتي:

- حذف عبارة (تعرُّف رأيك) في صفحة التعليمات والإبقاء على عبارة (تعرف اتجاهك).
- استبدال ألفاظ أخرى أكثر مناسبة بدلاً من (أشعر، أحس).
- حذف البنود الآتية: (أصبحتُ أدْرُس مادة التربية الإسلامية لغرض التعلُّم؛ وليس للنجاح فقط بعد استخدام استراتيجية بوسنر/سوشمان)، (أشعر أنَّ استخدام استراتيجية بوسنر/سوشمان جدُّ ضروري لطلبة المدرسة جميعهم).
- إضافة البند: (ترشدني استراتيجية بوسنر/ سوشمان إلى التوصل للنتائج الصحيحة بشكلٍ أيسر).

٣-٤-٥- ضبط المقياس

بعد إجراء التعديلات على المقياس وَفْق ملاحظات المحكِّمين ومقترحاتهم للتأكد من صدق محتواه، عُرِض المقياس على الدكتور المشرف، وأُخِذت الموافقة منه على تطبيقه استطلاعياً، فطبَّقه الباحث على عينة استطلاعية غير مشمولة في عينة الدراسة النهائية، تألفت من (٣٧) طالباً وطالبة

من (ثانوية سليم السامية للبنات) في محافظة القنيطرة، في يوم الخميس الواقع في (٢٠١٣/٩/٢٦)- وهي العينة ذاتها التي طُبِّق عليها الأدلة التعليمية استطلاعياً-؛ بهدف زيادة التأكد من وضوحه، وتعرُّف وضوح عباراته وتعليماته بالنسبة إليهم، والتحقُّق من ثباته، وملاحظات إضافية قد يراها الطلبة.

٣-٤-٥-١- وضوح تعليمات المقياس

دلَّت التجربة الاستطلاعية للمقياس على وضوح تعليماته، وعلى كفايتها في إرشاد الطلبة إلى كيفية الإجابة عنه؛ إذ لم يُوجِّه الطلبة أيَّ أسئلة أو استفسارات جوهرية عن تعليمات المقياس.

٣-٤-٥-٢- ثبات المقياس

حُسِب ثبات المقياس بالطرائق الآتية:

٣-٤-٥-٢-١- طريقة التجزئة النصفية

قُسِّم المقياس- بعد التطبيق الأول- إلى نصفين متكافئين، يَضم النصف الأول البنود ذوات الأرقام الفردية، ويَضم النصف الثاني البنود ذوات الأرقام الزوجية، ومن ثَمَّ حُسِب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين الأول والثاني، وبلغ (٠,٧٧)، وهو معامل ثبات عالٍ، يُمثِّل ثبات نصف المقياس؛ لذا أُدخِل عامل مصحح باستخدام معادلة سبيرمان براون، وبلغ (٠,٨٧)، وهو معامل ثبات جدٌّ عالٍ يدلُّ على ثبات اتساق داخلي جيد للمقياس يُمكِن الاعتماد عليه في تحقيق الهدف الذي وُضِع من أجله، والوثوق بنتائجه.

٣-٤-٥-٢-٢- طريقة معامل ألفا (الاتساق الداخلي للمقياس)

حُسِب معامل ألفا كرونباخ للمقياس، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٦)، وهو معامل ثبات جدٌّ عالٍ يدلُّ على أنَّ المقياس يتمتع بثبات اتساق داخلي جيد بين مفرداته.

٣-٤-٥-٢-٣- طريقة إعادة التطبيق (ثبات الاستقرار)

اُتبِعت طريقة إعادة التطبيق للتحقُّق من ثبات استقراره؛ إذ أُعيد تطبيقه على العينة الاستطلاعية ذاتها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول في تاريخ (٢٠١٣/١٠/٧)، ومن ثَمَّ حُسِب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وقد بلغ (٠,٨٣)، وهي قيمة ثبات جدُّ عالية تدلُّ على ثبات جيد وعلى استقرار في أداء أفراد العينة الاستطلاعية في مقياس الاتجاه.

٣-٤-٦- الصورة النهائية للمقياس

تكوَّن مقياس الاتجاه في صورته النهائية المُعدَّة للتطبيق النهائي [الملحق (١٨)] بعد تحكيمــه، والتحقُّق من صدقه ومن ثباته من قسمين:

١) **القسم الأول:** يتضمَّن صفحة التعليمات، وتحتوي: عنوان المقياس، وبيانات خاصة بالطالب (الاسم، والمدرسة، والشعبة، والجنس)، وتعريفاً بأهداف المقياس، وعدد مفرداته، وطريقة الإجابــة عنه، وحث الطلبة على توخي الدقة والصراحة في الإجابة، والتأكيد على سرية البيانــات، وأنَّهــا ستُستخدم في البحث العلمي فقط.

٢) **القسم الثاني:** تضمَّن بنود المقياس، المكوَّن من (٣٢) بنداً، (٢٨) بنداً إيجابياً، و(٤) بنود سلبية، هي (١، ٥، ٦، ٢١)، يُعكَس فيها اتجاه عدم الرضا عن الفكرة المتضمنة في البند، وتُحوَّل استجابة الطلبة لكلِّ بند إلى أوزان نسبية تقديرية تتراوح بين (١ و ٥)؛ إذ تستحق الاستجابة للفقرات الموجبة كما يأتي: جدُّ موافق (٥) درجات، وموافق (٤) درجات، ومحايد (٣) درجات، ومعــارض (٢) درجتان، وجدُّ معارض (١) درجة، وتُعكَس هذه الدرجات في البنود السلبية السابقة.

٤- تطبيق التجربة النهائية

بعد إعداد أدوات الدراسة وتصميمها، وعرضها على المحكِّمِين، والتأكد من صدقها ومن ثباتها، وأخذ الموافقة من الدكتور المشرف على تطبيقها، طُبِّقت التجربة النهائية لها وَفْق الإجراءات الآتية:

٤-١- اختيار مجتمع الدراسة وعينته

يتمثَّل مجتمع الدراسة بطلبة الصف الثاني الثانوي العام في ثانويات محافظة القنيطــرة للعــام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤م)، البالغ عددهم (٢١١٤) طالباً وطالبة، مــنهم (٩٢٤) طالبــاً و(١١٩٠) طالبة، واستُخدِم في اختيار عينة الدراسة طريقة اختيار العينة العشوائية ذات المرحلتين، من خلال الدمج بين العينة العشوائية العنقودية، والعينة العشوائية البسيطة (المنيزل وغرايبة، ٢٠٠٧، ٢٢)، فاختيرت عينة عشوائية بسيطة من ثانويات محافظة القنيطرة، واختيرت ثانوية البعث المختلطــة وثانوية سليم السامية للبنات وثانوية خان أرنبة للبنين، اللواتي يُمثِّلن مجتمع الدراسة التجريبية، وبلغ عدد طلبة الصف الثاني الثانوي العام فيهنَّ (٥٧٨) طالباً وطالبــة، مــنهم (٢٣٨) طالبــاً و(٣٤٠) طالبة، وَفْق إحصائية دائرة التخطيط والإحصاء في مديرية تربية القنيطرة.

واستُخدِمت الطريقة القصدية لعينة عنقودية من مجتمع الدراسة التجريبي في اختيــار عينــة الدراسة التجريبية، "وهي العينة التي تُختَار من المجموعات وليس من الأفراد، وتُختَــار بطريقــة عشوائية، ويكون للمجموعة خصائص مشتركة، مثل الصفوف والمدارس وغيرها؛ بخاصة عنــدما يكون مجتمع الدراسة كبيراً ومنتشراً على مساحة جغرافية كبيرة" (الضامن، ٢٠٠٧، ١٧٢).

تكونت عينة الدراسة التجريبية من (٢١٣) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام، جرى توزيعهم إلى شعبتين تجريبيتين في كلِّ مدرسة تجريبية، طُبِّق على إحداها استراتيجية بوسنر، وعلى الثانية استراتيجية سوشمان، واختيرت شعبة واحدة في المدرسة الضابطة.

وقُسِّمت هذه الشعب إلى ثلاث مجموعات:

١) **المجموعة التجريبية الأولى:** بلغ عدد أفرادها (٨٢) طالباً وطالبة، منهم (٣٥) طالباً و(٤٧) طالبة من ثانويتَي سليم السامية للبنات وخان أرنبة للبنين طُبِّق عليها استراتيجية بوسنر.

٢) **المجموعة التجريبية الثانية:** بلغ عدد أفرادها (٨٢) طالباً وطالبة، منهم (٣٥) طالباً و(٤٧) طالبة من ثانويتَي سليم السامية للبنات وخان أرنبة للبنين طُبِّق عليها استراتيجية سوشمان.

٣) **المجموعة الضابطة:** بلغ عدد أفرادها (٤٩) طالباً وطالبة، منهم (٢٦) طالباً و(٢٣) طالبة من ثانوية البعث المختلطة درست وَفْق الاستراتيجية الاعتيادية المتبعة.

ويوضح الجدول (١٨) الآتي توزُّع عينة الدراسة التجريبية في المدارس الثلاث.

جدول (١٨) توزع عينة الدراسة التجريبية حسب المدرسة والمجموعة.

المدرسة	الشعب		عدد الطلبة (العينة)				المجموعة
	عدد الشعب	العينة	الذكور		الإناث		
			المجتمع	العينة	المجتمع	العينة	
خان أرنبة للبنين	٥	٢	١٧٢	٧٠	–	–	تجريبية
سليم السامية للبنات	٦	٢	–	–	٢٨٥	٩٤	تجريبية
البعث المختلطة	٣	١	٦٦	٢٦	٥٥	٢٣	ضابطة
المجموع	١٤	٥	٢٣٨	٩٦	٣٤٠	١١٧	٣

وقد اُختير مجتمع الدراسة التجريبية وعينته قصدياً للأسباب الآتية:

١) وجود المدارس الثلاث في منطقتَين تعليميتَين متجاورتَين في نطاقهما الجغرافي (مدينة خان أرنبة، ومدينة البعث).

٢) احتواء المدارس الثلاث أكثر من شعبة للصف الثاني الثانوي العام.

٣) وجود أكثر من مدرِّس لمادة التربية الإسلامية في المدرستَين التجريبيتَين، ومدرِّس واحد في المدرسة الضابطة؛ الأمر الذي ساعد الباحث على توزيع استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان على مدرِّسِي المدارس التجريبية.

٤) قُرب سكن الباحث من هذه المدارس؛ الأمر الذي يُساهِم في تواصله معها.

٥) معرفة الباحث الجيدة بالأطر الإدارية وبمدرِّسِي التربية الإسلامية في هذه المدارس.

٦) موافقة إدارات هذه المدارس على التعاون مع الباحث.

٤-٢- ضبط المتغيِّرات الدخيلة وتكافؤ مجموعات الدراسة

ضُبِطت بعض المتغيِّرات التي يُمكِن أن تؤثر في المتغيِّرات التابعة وعُزِلت عن المعالجة التجريبية ضماناً لتكافؤ مجموعات الدراسة، من خلال ضبط تكافؤ المجموعات في المتغيِّرات غير التجريبية وفي المتغيِّرات التجريبية.

٤-٢-١- تكافؤ المجموعات في المتغيِّرات غير التجريبية

جرى التحقُّق من تكافؤ المجموعات في المتغيِّرات غير التجريبية التي قد تُؤثِّر في أحد المتغيِّرات التابعة للدراسة أو في كليهما معاً، ومن هذه العوامل:

٤-٢-١-١- التحصيل الدراسي للعام السابق

حصل الباحث من إدارات المدارس الثلاث على نتائج تحصيل طلبة المجموعات الثلاث للعام الدراسي السابق (٢٠١٢/٢٠١٣م)- الصف الأول الثانوي- في المواد الدراسية الآتية: (التربية الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنكليزية، واللغة الفرنسية، والتربية الوطنية، والتاريخ، والجغرافية، والفلسفة، والرياضيات، والمعلوماتية، والفيزياء، والكيمياء، وعلم الأحياء والبيئة) التي بلغ مجموع درجاتها الكلي (٣٤٠) درجة، ومن ثَمَّ حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج المجموعات الثلاث، والجدول (١٩) الآتي يُوضِّح النتائج:

جدول (١٩) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المجموعات الثلاث تبعاً لمتغيِّر التحصيل الدراسي السابق.

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (f)	قيمة الدلالة	القرار
التجريبية الأولى	٨٢	٢٨٣,٢٧	٢٠,٤٥٩	بين المجموعات	١٥٨,٠٣٠	٧٩,٠١٥	٢	٠,١٨٥	٠,٨٣٢	غير دال
التجريبية الثانية	٨٢	٢٨١,٣٢	٢٠,٧٧٦	داخل المجموعات	٨٩٤٢٩,٨٣٣	٤٢٧,٨٩٤	٢١٠			
الضابطة	٤٩	٢٨٢,٥٢	٢٠,٩١٧	الكلي	٨٩٥٨٧,٨٦٣	-	٢١٢			

تُظهِر نتائج الجدول (١٩) أنَّ قيمة (f) بلغت (٠,١٨٥) عند مستوى الدلالة (٠,٨٣٢)، وهــي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)؛ وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بــين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاث تبعاً لمتغيِّر التحصيل الدراسي السابق، وهذا يعنــي تكافؤها بالنسبة إلى هذا المتغيِّر، الأمر الذي يضمن عدم تأثيره في نتائج الدراسة.

٤-٢-١-٢- عمر الطلبة

رُصِدت أعمار طلبة مجموعات الدراسة الثلاث من خلال الرجــوع إلــى ســجلات إدارات المدارس الثلاث، ومن ثَمَّ حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعمار المجموعات الثلاث، والجدول (٢٠) الآتي يوضح النتائج:

جدول (٢٠) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المجموعات الثلاث تبعاً لمتغيِّر العمر.

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (f)	قيمة الدلالة	القرار
التجريبية الأولى	٨٢	١٥,٨٨	٠,٦٣٦	بين المجموعات	٠,٣٢٣	٠,١٦١	٢	٠,٣٥٩	٠,٦٩٨	غير دال
التجريبية الثانية	٨٢	١٥,٨٤	٠,٦٩٣	داخل المجموعات	٩٤,٢٥٠	٠,٤٤٩	٢١٠			
الضابطة	٤٩	١٥,٧٨	٠,٦٨٥	الكلي	٩٤,٥٧٣	–	٢١٢			

تُظهِر نتائج الجدول (٢٠) أنَّ قيمة (f) بلغت (٠,٣٥٩) عند مستوى الدلالة (٠,٦٩٨)، وهــي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)؛ وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بــين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاث تبعاً لمتغيِّر العمر، وهذا يعني تكافؤها بالنسبة إلى هذا المتغيِّر، الأمر الذي يضمن عدم تأثيره في نتائج الدراسة.

٤-٢-١-٣- العامل الاجتماعي والاقتصادي والثقافي

يُعدُّ وجود المدارس التجريبية الثلاث في منطقتَين تعليميتَين متجاورتَين في نطاقهما الجغرافي (مدينة خان أرنبة، ومدينة البعث)، وفي بيئة اجتماعية واحدة (محافظة القنيطرة)؛ بالإضافة إلى أنَّ تقارب المستوى الاقتصادي لسكانها- من متوسطي الدخل-؛ كلُّ ذلك عُدَّ مؤشرات تُقلِّل من تــأثير عامل المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لأفراد عينة الدراسة التجريبية في متغيِّرات الدراسة التجريبية.

٤-٢-١-٤- عامل الخصوصية

أُستُبعِد تأثير عامل الخصوصية عند أفراد المجموعات الثلاث، وأنَّهم موضوع عناية خاصة، كما استُبعِد عامل الحماسة عند الباحث، من خلال تكليف مدرِّسِي الشعب الصفية للمجموعات الثلاث بتطبيق التجربة.

٤-٢-١-٥- المتغيِّرات المتعلقة بالمدرِّسين الَّذين طبقوا التجربة

ضُبِطت المتغيِّرات المتعلقة بالمدرسين الذين طبقوا التجربة، وهذه المتغيِّرات هي:

١) متغيِّر (المؤهل العلمي): إنَّ مدرِّسي المجموعات الثلاث كلهم من حملة الإجازة في الشريعة، وحاصلون على دبلوم في التأهيل التربوي.

٢) متغيِّر (الخبرة في التدريس): تراوحت الخبرة التدريسية لمدرِّسي المجموعات الثلاث بين (١١) سنة و(١٤) سنة.

٣) العامل الاجتماعي والاقتصادي والثقافي: يُعدُّ وجود مدرسو المجموعات الثلاث في بيئة اجتماعية واحدة (محافظة القنيطرة)؛ وتقارب المستوى الاقتصادي عندهم- من متوسطي الدخل-؛ بالإضافة إلى كونهم حاصلين على إجازة في الشريعة من جامعة دمشق، كلٌّ ذلك عُدَّ مؤشرات تُقلِّل من تأثير عامل المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لمدرسي المجموعات الثلاث في متغيِّرات الدراسة التجريبية.

٤) عامل الحماسة: أبدى مدرِّسو المجموعات التجريبية كلهم الرغبة في تطبيق التجربة من خلال حضورهم التجربة الاستطلاعية للأدلة التعليمية، ورغبتهم في تعرف استراتيجيات تدريسية جديدة وحديثة في التدريس، كما أبدى مدرِّس المجموعة الضابطة رغبته وحماسته في تعرف مدى فاعلية هاتين الاستراتيجيتين في تدريس مادة التربية الإسلامية مقارنة مع الطريقة الاعتيادية التي سيتبعها في التدريس.

٤-٢-١-٦- العوامل المادية والفيزيائية لقاعات تطبيق التجربة

تشابهت قاعات تطبيق التجربة من حيث توفر التهوية الجيدة، والتدفئة، والإنارة، والمقاعد المريحة.

٤-٢-١-٧- المادة الدراسية

إنَّ المادة الدراسية موحدة لمجموعات الدراسة الثلاث، تتمثَّل في دروس وحدتَي التفسير والعقيدة الإسلامية في كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي العام للفصل الأول في العام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤م).

٤-٢-١-٨- توزيع الحصص الدرسية والمدة الزمنية

وُزِّعت الحصص الدرسية والمدة الزمنية وَفْق ما خصصته وزارة التربية السورية؛ إذ خُصِّصت حصتَين درسيتَين لكلِّ درس من وحدتَي التفسير والعقيدة الإسلامية، وهذا التوزيع يتناسب تماماً مع التوزيع الموجود في الأدلة التعليمية المُصمَّمة.

٤-٢-٢- تكافؤ المجموعات في المتغيِّرات التجريبية

جرى التحقُّق من تكافؤ المجموعات الثلاث في المتغيِّرات التجريبية قَبْل إدخال المتغيِّر المستقل- قَبْل التأثر بالتجريب- عن طريق إجراء اختبار قبلي في المتغيِّرات التابعة على طلبة مجموعات الدراسة التجريبية الثلاث قَبْل تطبيق التجربة عليهم.

٤-٢-٢-١- التحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية

طُبِّق الاختبار التحصيلي تطبيقاً قبلياً على طلبة عينة الدراسة التجريبية في تاريخ (٢٤-٢٠١٣/٩/٢٦) لقياس تحصيلهم الجوانب المعرفية المتضمنة في الوحدتَين المدروستَين، بهدف التأكد من تكافؤ المجموعات الثلاث في التحصيل القبلي لمادة التربية الإسلامية قَبْل تطبيق التجربة عليهم، ومن ثَمَّ حُلِّلت النتائج إحصائياً باستخدام برنامج (***spss***) [الملحق (١/٢٠)]، وحُسِب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار (F)- اختبار التباين الثنائي (*Univariate*)- لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتَين التجريبيتَين والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي تبعاً لمتغيِّري المجموعة والجنس.

ويُبيِّن الجدول (٢١) الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (F) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتَين التجريبيتَين والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي تبعاً لمتغيِّري المجموعة والجنس.

جدول (٢١) قيم (f) لنتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (Univariate) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي تبعاً لمتغيِّري الجنس والمجموعة.

المجموعة	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتغيِّرات المستقلة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (F)	مستوى الدلالة	القرار
التجريبية الأولى	الذكور	٣٥	١٨,٤٠	٤,٧٨٥	**الجنس**	٥٧,٨٤٩	٥٧,٨٤٩	١	٢,٥٤٠	٠,١١٤	غير دال
	الإناث	٤٧	١٦,٠٦	٤,٧٣٤							
التجريبية الثانية	الذكور	٣٥	١٧,٥١	٤,٢٢٤	**المجموعة**	٠,٩٩٧	٠,٤٩٨	٢	٠,٠٢٢	٠,٩٧٨	غير دال
	الإناث	٤٧	١٦،٦٨	٤,٩٣٥							

الضابطة	الذكور	٢٦	١٧,١٢	٥,٧١٥	**الجنس* المجموعة**	٤٤,٠٦٩	٢	٢٢,٠٣٥	٠,٩٦٢	٠,٣٨٤	غير دال
	الإناث	٢٣	١٧,٠٤	٤,٢١٦	**الكلي**	٤٨٦٧,٣٢	٢١٢	–	–	–	–

يُستدَلُّ من الجدول (٢١) أنَّ قيمة (F) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتَين التجريبيتَين والمجموعة الضابطة نتيجة الاختبار التحصيلي القبلي بلغت (٢,٥٤٠) تبعاً لمتغيِّر الجنس، و(٠,٠٢٢) تبعاً لمتغيِّر المجموعة، و(٠,٩٦٢) تبعاً للتفاعل بين متغيِّري الجنس والمجموعة، عند درجات الحرية (٢١٢)، وأنَّ قيمة مستوى الدلالة لأثر متغيِّر الجنس بلغت (٠,١١٤)، ولمتغيِّر المجموعة (٠,٩٧٨)، وللتفاعل بين متغيِّري الجنس والمجموعة (٠,٣٨٤)، وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة المفترض (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعات الثلاث نتيجة الاختبار التحصيلي القبلي، تُعزى إلى كلٍّ من متغيِّر الجنس، والمجموعة، والتفاعل بين الجنس والمجموعة؛ وبالتالي لا يوجد تأثير للجنس وللمجموعة وللتفاعل بينهما في المتغيِّر التابع (التحصيل الدراسي).

٤-٢-٢-٢- مهارات التفكير الناقد

طُبِّق اختبار التفكير الناقد تطبيقاً قبلياً على عينة الدراسة التجريبية في تاريخ (٢٤-٢٠١٣/٩/٢٦)، بهدف التأكد من تكافؤ المجموعات الثلاث في مستوى التفكير الناقد قَبْل تطبيق التجربة عليهم، ومن ثَمَّ حُلِّلت النتائج إحصائياً باستخدام برنامج (***spss***) [الملحق (١/٢١)]؛ وحُسِب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار (F)- اختبار التباين الثنائي (*Univariate*)- لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتَين التجريبيتَين والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد تبعاً لمتغيِّري المجموعة والجنس.

ويُبيِّن الجدول (٢٢) الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (F) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتَين التجريبيتَين والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد تبعاً لمتغيِّري الجنس والمجموعة:

جدول (٢٢) قيم (f) لنتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (Univariate) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد تبعاً لمتغيِّري الجنس والمجموعة.

المهارة	المجموعة	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتغيِّرات المستقلة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (F)	قيمة الدلالة	القرار
الاستنتاج	التجريبية الأولى	الذكور	٣٥	٥,٠٩	٢,١٤٧	**الجنس**	١,٢٨٣	١,٢٨٣	١	٠,٢٦٥	٠,٦٠٨	غير دال
		الإناث	٤٧	٤,٩١	٢,١٥٥							
	التجريبية الثانية	الذكور	٣٥	٥,٢٣	٢,١٨٤	**المجموعة**	١١,٣٨٠	٥,٦٩٠	٢	١,١٧٤	٠,٣١١	غير دال
		الإناث	٤٧	٥,٤٣	٢,٣٧٥							
	الضابطة	الذكور	٢٦	٤,٥٠	٢,٠٨٣	**الجنس* المجموعة**	٣,١٩٧	١,٥٩٨	٢	٠,٣٣	٠,٧١٩	غير دال
		الإناث	٢٣	٤,٩٦	٢,١٦٣	**الكلي**	١٠٢٠,٢٠٧	–	٢١٢	–	–	–
التفسير	التجريبية الأولى	الذكور	٣٥	٦,٨٦	٢,٣٠٣	**الجنس**	٨,١٤٧	٨,١٤٧	١	١,٣١٧	٠,٢٥٢	غير دال
		الإناث	٤٧	٧,٠٠	٢,٤٤١							
	التجريبية الثانية	الذكور	٣٥	٦,٤٠	٢,٥٤٦	**المجموعة**	٥,١٦٩	٢,٥٨٤	٢	٠,٤١٨	٠,٦٥٩	غير دال
		الإناث	٤٧	٦,٨٣	٢,٥٤٨							
	الضابطة	الذكور	٢٦	٦,٢٧	٢,٤٧٥	**الجنس* المجموعة**	٢,٠٢٢	١,٠١١	٢	٠,١٦٣	٠,٨٤٩	غير دال
		الإناث	٢٣	٦,٩١	٢,٦٤٤	**الكلي**	١٢٩٤,٧٩٨	–	٢١٢	–	–	–
الاستنباط	التجريبية الأولى	الذكور	٣٥	٥,٨٩	٢,٣١١	**الجنس**	٣١,٥١٢	٣١,٥١٢	١	٤,٦٠٨	٠,٣٣٣	غير دال
		الإناث	٤٧	٦,٣٨	٢,٧٩٤							
	التجريبية الثانية	الذكور	٣٥	٥,٧١	٢,٣٨٣	**المجموعة**	٧,٦٠٤	٣,٨٠٢	٢	٠,٥٥٦	٠,٥٧٤	غير دال
		الإناث	٤٧	٧,٠٤	٢,٧٦٦							
	الضابطة	الذكور	٢٦	٦,٣٥	٢,٦٠٨	**الجنس* المجموعة**	٨,٠٤٦	٤,٠٢٣	٢	٠,٥٨٨	٠,٥٥٦	غير دال
		الإناث	٢٣	٦,٩١	٢,٦٩٥	**الكلي**	١٤٦٦,٦٥٧	–	٢١٢	–	–	–
معرفة الافتراضات	التجريبية الأولى	الذكور	٣٥	٧,٠٠	٣,٠٣٩	**الجنس**	٢,٩٤٦	٢,٩٤٦	١	٠,٤٤٢	٠,٥٠٧	غير دال
		الإناث	٤٧	٦,٢٦	٢,٦١٧							
	التجريبية الثانية	الذكور	٣٥	٦,٢٣	٢,٥٢٢	**المجموعة**	١٨,٠١٢	٩,٠٠٦	٢	١,٣٥٠	٠,٢٦٢	غير دال
		الإناث	٤٧	٦,٦٦	٢,٦٤٨							

	الضابطة	الذكور	٢٦	٥،٣٥	١،٩٩٩	الجنس* المجموعة	٢٧،٣٨٤	١٣،٦٩٢	٢	٢،٠٥٢	٠،١٣١	غير دال
		الإناث	٢٣	٦،٣٩	٢،٢٧١	الكلي	١٤٢٧،٤٣٧	–	٢١٢	–	–	–
تقويم الحجج	التجريبية الأولى	الذكور	٣٥	٦،٦٩	٢،٥٩٨	الجنس	٢٣،٤٧٧	٢٣،٤٧٧	١	٣،٤٧٢	٠،٠٦٤	غير دال
		الإناث	٤٧	٦،٥٧	٢،٦١١							
	التجريبية الثانية	الذكور	٣٥	٧،٠٦	٢،٨٠٧	المجموعة	٧٠،٣٩٣	٣٥،١٩٦	٢	٥،٢٠٥	٠،٦٠	غير دال
		الإناث	٤٧	٥،٩٤	٢،٥٧٤							
	الضابطة	الذكور	٢٦	٥،٦٢	٢،٩٤٠	الجنس* المجموعة	١٠،٦٦٦	٥،٣٣٣	٢	٠،٧٨٩	٠،٤٥٦	غير دال
		الإناث	٢٣	٤،٧٨	١،٧٥٧	الكلي	١٤٩٨،٦٢٩	–	٢١٢	–	–	–
التفكير الناقد	التجريبية الأولى	الذكور	٣٥	٣١،٥١	٦،٢٣٧	الجنس	٠،٣٨٠	٠،٣٨٠	١	٠،٠١٤	٠،٩٠٥	غير دال
		الإناث	٤٧	٣١،١٣	٥،٠٦٧							
	التجريبية الثانية	الذكور	٣٥	٣٠،٦٣	٥،٢٥٩	المجموعة	١٧٦،٦٠٨	٨٨،٣٠٤	٢	٣،٣٣٥	٠،٣٨٠	غير دال
		الإناث	٤٧	٣٢،٠٠	٤،٢٠١							
	الضابطة	الذكور	٢٦	٢٩،٧٧	٤،٣٤٨	الجنس* المجموعة	٥٩،٣٣٠	٢٩،٦٦٥	٢	١،١٢٠	٠،٣٢٨	غير دال
		الإناث	٢٣	٢٨،٥٢	٥،٨٤٦	الكلي	٥٧١٨،٤٨	–	٢١٢	–	–	–

يُستدَلُّ من الجدول (٢٢) أنَّ قيمة (F) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتَين التجريبيتَين والمجموعة الضابطة نتيجة اختبار التفكير الناقد القبلي بمهاراته الفرعية كلها بلغت (٠،٠١٤) تبعاً لمتغيِّر الجنس، و(٣،٣٣٥) تبعاً لمتغيِّر المجموعة، و(١،١٢٠) تبعاً للتفاعل بين متغيِّري الجنس والمجموعة، عند درجات الحرية (٢١٢)، وأنَّ قيمة مستوى الدلالة لأثر متغيِّر الجنس بلغت (٠،٩٠٥)، ولمتغيِّر المجموعة (٠،٣٨٠)، وللتفاعل بين متغيِّري الجنس والمجموعة (٠،٣٢٨)، وكلها قيم أكبر من مستوى الدلالة المفترض (٠،٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعات الثلاث نتيجة اختبار التفكير الناقد القبلي بمهاراته الفرعية كلها تُعزى إلى كلٍّ من متغيِّر الجنس، والمجموعة، والتفاعل بين الجنس والمجموعة؛ وبالتالي لا يوجد تأثير للجنس وللمجموعة وللتفاعل بينهما في المتغيِّر التابع (التفكير الناقد).

٤-٣- إجراءات تطبيق التجربة

سارت إجراءات تطبيق تجربة الدراسة وَفْق الإجراءات الآتية:

٤-٣-١- الإجراءات التمهيدية للتطبيق

١) الحصول على تسهيل مهمة من عمادة كلية التربية في جامعة دمشق، مُوجَّه إلى مديرية التربية في محافظة القنيطرة في تاريخ (٢٠١٣/٩/٢٢)؛ لتسهيل مهمة الباحث في تطبيق أدوات دراسته.

٢) الحصول على تسهيل مهمة من مديرية تربية القنيطرة، مُوجَّه إلى إدارات المدارس الثانوية في محافظة القنيطرة في تاريخ (٢٠١٣/٩/٢٢)؛ لتسهيل مهمة الباحث في تطبيق أدوات دراسته.

٣) زيارة المدارس الثلاث المختارة لتطبيق التجربة النهائية فيها، وتسليم مديريِها نسخة عن موافقة مديرية تربية القنيطرة لتسهيل مهمة الباحث، وتوضيح الهدف من الدراسة، وأهميتها، وآلية التطبيق، وتنسيق الجدول الدراسي لمدرِّسِي التربية الإسلامية بما يُتيح تطبيق التجربة دون تأثير على حصص المواد الأخرى.

٤) الاجتماع مع مدرِّسِي المجموعتَين التجريبيتَين، وتسليمهم نسخة من الدليل التعليمي في صورته النهائية، كلٌّ حسب الاستراتيجية التي سيعتمدها في التدريس، كما اتُفِق على لقاء معهم قَبْل بدء تطبيق التجربة النهائية؛ للاستفسار عن أيِّ أمر متعلق بالأدلة التعليمية، وللتأكد من إتقانهم تنفيذ الدليل، والاتفاق معهم على حضور الدروس الاستطلاعية التي طبقها الباحث للاطلاع على كيفية تنفيذ الاستراتيجيتَين المعتمدتَين في الدراسة كلٌ حسب الاستراتيجية التي سيعتمدها في التدريس.

٥) لقاء مدرِّس الشعبة الضابطة، والطلب إليه الاستمرار في تدريس مادة التربية الإسلامية وَفْق ظروف صفية عادية، ووَفْق الإجراءات نفسها التي اعتادها.

٤-٣-٢- الإجراءات النهائية للتطبيق

١) التطبيق الاستطلاعي للدروس المختارة بحضور مدرِّسِي المجموعتَين التجريبيتَين، كلٌّ حسب الاستراتيجية التي سيدرِّسها ضمن المدة الزمنية الممتدة من (٢٠١٣/٩/٢٤) إلى (٢٠١٣/٩/٢٥).

٢) التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ولاختبار التفكير الناقد على طلبة التجربة النهائية ضمن المدة الزمنية الممتدة من (٢٠١٣/٩/٢٩) إلى (٢٠١٣/١٠/١).

٣) تنفيذ التجربة النهائية ضمن المدة الزمنية الممتدة من (٢٠١٣/١٠/٢) إلى (٢٠١٣/١٢/٢٦).

٤) الزيارات الأسبوعية المنتظمة من قِبَل الباحث إلى المدارس الثلاث؛ للتأكد من حُسن سير تطبيق التجربة، والتزام مدرّسِي المجموعتَين التجريبيتَين خطوات الاستراتيجيات وإجراءاتها.

٥) التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ولاختبار التفكير الناقد على طلبة التجربة النهائية ضمن المدة الزمنية الممتدة من (٢٠١٤/١/٥) إلى (٢٠١٤/١/٧).

٦) تصحيح الاختبارات، وتفريغ البيانات، ورصد النتائج وتحليلها وتفسيرها.

٥- المعالجات الإحصائية المستخدمة في استخلاص نتائج الدراسة

فُرِّغت نتائج الطلبة في اختبار التحصيل الدراسي وفي اختبار التفكير الناقد وفي مقياس الاتجاه، وحُلِّلت باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) للإجابة عن أسئلة الدراسة ولاختبار فرضياتها، واستُخدِمت لذلك المعالجات الإحصائية الآتية:

٥-١- اختبار (ت) لعينة واحدة *One-samples t-test*

استُخدِم هذا الاختبار لاختبار دلالة الفرق بين متوسط درجات طلبة كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة في اختبار التفكير الناقد البعدي بمهاراته كلها، وبين درجة مستوى التفكير الناقد المرتفع المفترض الدّال على الحد الأدنى للمستوى المرتفع من الأداء في اختبار التفكير الناقد بمهاراته كلها.

٥-٢- اختبار (ت) للعينتين المستقلتين *Independent Samples Test*

استُخدِم هذا الاختبار لاختبار دلالة الفرق بين متوسط درجات طلبة كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة في اختبار التفكير الناقد البعدي بمهاراته كلها، وبين درجة مستوى التفكير الناقد المرتفع المفترض الدّال على الحد الأدنى للمستوى المرتفع من الأداء في اختبار التفكير الناقد بمهاراته كلها تبعاً لمتغيِّر الجنس. ولاختبار دلالة الفرق بين متوسط اتجاهات طلاب المجموعتَين التجريبيتَين وبين متوسط اتجاهات طالباتهنَّ نحو استخدام استراتيجيتي (بوسنر، وسوشمان) في تدريس مادة التربية الإسلامية.

٥-٣- اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين *Paired-samples t-test*

استُخدِم هذا الاختبار لاختبار الفرق بين متوسط درجات طلبة كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار التحصيلي القبلي وفي اختبار مهارات التفكير الناقد القبلي، وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.

٥-٤- اختبار تحليل التباين الأحادي *One Way Avova*

استُخدِم هذا الاختبار لمقارنة متوسطات درجات طلبة مجموعات الدراسة الثلاث في كلٍّ من الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير الناقد. ولاختبار دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية لدرجات مستوى امتلاك طلبة كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة مهارات التفكير الناقد الفرعية.

٥-٥- اختبار التباين الثنائي (*Univariate*)

استُخدِمِ هذا الاختبار لتعرُّف دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتَين التجريبيتَين والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي واختبار التفكير الناقد القبلي تبعاً لمتغيِّري المجموعة والجنس.

٥-٦- مربع إيتا الجزئية *Partial Eta Squared*، ومعيار كـــوهين لحجـــم الأثـــر (*d*) **Cohn's Standard**

يُستخدَم معامل الارتباط مربع إيتا الجزئية الذي يُسمى أيضاً بنسبة الارتباط عندما تكون العلاقة بين المتغيِّرات غير خطية، واستُخدِمِ مربع إيتا الجزئية لتعرُّف حجم الأثر فـــي المقارنـــات بـــين متوسطات درجات كلّ مجموعة في الاختبارين القبلي والبعدي لاختباري التحصيل الدراسي والتفكير الناقد، وفي المقارنـــات البعديـــة المتعـــددة فـــي الاختبـــارات البعديـــة، وَفْـــق القـــانون الآتـــي: $\left[\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}\right]$؛ حيث إنَّ ($\eta^2$)= مربع إيتا. و($t^2$)= مربع قيمة (ت). و($df$)= درجة الحرية (فهمي، ٢٠٠٥، ٤٠٢؛ حسن، ٢٠١١، ٢٧٢-٢٧٣).

ويُحسَب حجم الأثر كوهين (*d*) بدلالة مربع إيتا الجزئية وَفْق القانون الآتي:

.[η^2 -١ /η^2 √ × ٢ =*d*]

ويمكن توضيح معيار حجم الأثر وَفْق الجدول الآتي:

جدول (٢٣) معياري مربع إيتا وكوهين لتقدير حجم الأثر

مربع إيتا (η^2)	كوهين (*d*)	تقدير حجم الأثر
(٠,٠٥٩) >	(٠,٥٠) >	صغير
(٠,٠٥٩) ≤ (٠,١٣٨)	(٠,٥٠) ≤ (٠,٨٠)	متوسط
≤ (٠,١٣٨)	≤ (٠,٨٠)	كبير

(عبد الرحمن، ١٩٩٨، ٦٠؛ المنيزل وغرايبة، ٢٠٠٧، ١٦٥-١٦٧؛ حسن، ٢٠١١، ٢٨٣-٢٨٤).

٥-٧- قانون بلاك *Black* للكسب المعدل

حدَّد بلاك الحد الأدنى لقبول نسبة الكسب ولعدِّها فعَّالة إذا بلغت النسبة ما بين الواحد الصحيح والاثنين (١ و ٢) وَفْق القانون الآتي:

$$\textit{Rate of Return} = \frac{M2\text{-}M1}{TS\text{-}M1} + \frac{M2\text{-}M1}{TS}$$

حيث إنَّ: (**M1**): يُشير إلى المتوسط الحسابي للمجموعة في الاختبار القبلي، و(**M2**): يُشير إلى المتوسط الحسابي للمجموعة في الاختبار البعدي، و(**TS**): الدرجة العظمى للاختبـــار(Black, 1992, 20).

استُخدِم هذا القانون لتعرُّف درجة فاعلية استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان في التدريس.

٥-٨- معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation Coefficient*

استُخدِم معامل ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين درجات الاختبار التحصيلي البعدي (المتغيِّر المستقل) وبين درجات اختبار التفكير الناقد البعدي (المتغيِّر التابع)، ويُحسَب المعامل وَفْق المعادلة الآتية:

ر= ن مج س ص –مج س× مج ص/ √ [ن مج س^{٢} – (مج س)^{٢}][ن مج ص^{٢} – (مج ص)^{٢}]؛

إذ يُقصَد بالرموز الآتي: (ر): معامل الارتباط، (ن): عدد أفراد العينة، (مج س): مجموع درجات المتغيِّر المستقل، (مج ص): مجموع درجات المتغيِّر التابع، (مج س^{٢}): مجموع مربعات درجات المتغيِّر المستقل، (مج ص^{٢}): مجموع مربعات درجات المتغيِّر التابع.

ويوضح الجدول (٢٤) الآتي معيار تصنيف قوة معامل الارتباط بدلالة قيمته العددية:

جدول (٢٤) معيار تصنيف قوة معامل الارتباط بيرسون بدلالة قيمته العددية

مدى معامل الارتباط	قوّة معامل الارتباط
+١ أو -١	تام
من ٠,٨٠ إلى ٠,٩٩	جدًّ عالٍ
من ٠,٦٠ إلى ٠,٧٩	عالٍ
من ٠,٤٠ إلى ٠,٥٩	متوسط
من ٠,٢٠ إلى ٠,٣٩	ضعيف
من ٠,٠١ إلى ٠,١٩	جدًّ ضعيف
صفر	لا توجد علاقة خطية

(فهمي، ٢٠٠٥، ٥٣٧-٥٣٩؛ الضامن، ٢٠٠٧، ٢١٥؛ المنيزل وغرايبة، ٢٠٠٧، ١٢٤؛ حسن، ٢٠١١، ٤٠٠-٤٠١).

٥-٩- الانحدار الخطي البسيط *Simple Liner Regression*

"أسلوب إحصائي يُستخدَم في تقدير العلاقة بين متغيِّرين أو أكثر على شكل علاقة دالية يُمكِن عن طريقها معرفة التغيُّر في أحد المتغيِّرات على أساس تأثره بالمتغيِّرات الأخرى؛ أي يُمكِن عن طريقه التنبؤ بقيمة أحد المتغيِّرات (التابعة) عن طريق معرفة قيم المتغيِّرات الأخرى المستقلة" (فهمي، ٢٠٠٥، ٦٠٨).

استُخدِم نموذج الانحدار الخطي البسيط في الدراسة الحالية للتنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي للطلبة (كمتغيِّر تابع) بناءً على مستوى امتلاكهم مهارات التفكير الناقد (كمتغيِّر مستقل).

الفصل السابع
عرض نتائج الدراسة

الفصل السابع
عرض نتائج الدراسة

١- مقدمة

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي جُمِعت من تطبيق أدوات الدراسة؛ إذ بعد تصميم أدوات الدراسة وتطبيقها على عينة الدراسة التجريبية، حُلِّلت البيانات التي جُمِعت من تطبيق أدوات الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها واختبار صحة فرضياتها، ومعالجتها معالجة إحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية *Statistical Package for Social Science (spss)*.

يقوم المنهج المُتبع في هذا الفصل على عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة وعن الفرضيات المتعلقة بالإجابة عن كلِّ سؤال فيها.

٢- عرض النتائج

جاءت نتائج الدراسة وَفْق الآتي:

٢-١- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصه: ما مستوى امتلاك طلبة الصف الثاني الثانوي العام مهارات التفكير الناقد؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للدرجات الكلية لكلِّ مجموعة من مجموعات الدراسة الثلاث في اختبار التفكير الناقد البعدي، واستُخدِم اختبار (ت) لعينة واحدة *One- Samples Test*؛ لاختبار دلالة الفرق بين متوسط درجات طلبة كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة في اختبار التفكير الناقد البعدي بمهاراته كلها، وبين درجة مستوى التفكير الناقد المرتفع المفترض الدّال على الحد الأدنى للمستوى المرتفع من الأداء في اختبار التفكير الناقد بمهاراته كلها- وَفْق ما بُيِّن في الجدول (١٧) في الفقرة [٣-٣-٧] من الفصل السادس-، واختبار (ت) للعينتين المستقلتين *Independent Samples Test*؛ لاختبار دلالة الفرق بين متوسط درجات طلبة كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة في اختبار التفكير الناقد البعدي بمهاراته كلها، وبين درجة مستوى التفكير الناقد المرتفع المفترض الدّال على الحد الأدنى للمستوى المرتفع من الأداء في اختبار التفكير الناقد بمهاراته كلها تبعاً لمتغيِّر الجنس، ويُبيِّن الجدول (٢٥) الآتي نتائج اختباري (ت):

جدول (٢٥) نتائج اختباري (ت) لاختبار دلالة الفرق بين متوسط درجات طلبة كل مجموعة من مجموعات الدراسة في اختبار التفكير الناقد البعدي بمهاراته كلها، ودرجة مستوى التفكير الناقد المرتفع المفترض ودلالة الفرق تبعاً لمتغيِّر الجنس.

المجموعات	المتغيِّر		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التفكير المرتفع المفترض (٧٥%)	الوزن النسبي (%)	مستوى التفكير	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المهارات	الجنس								
التجريبية الأولى (بوسنر) (ن= ٨٢، ذ: ٣٥، ث: ٤٧)	مهارات الاستنتاج	الذكور	٧,١١	٣,١٦٩	١١,٢٥	٤٧,٤	منخفض	-١,٢٧٣	٨٠	٠,٦٠٤
		الإناث	٨,٠٦	٣,٤٦٠		٥٣,٧٣	متوسط			
		ككل	٧,٦٦	٣,٣٥٣		٥١,٠٦	متوسط	-٩,٧٠١	٨١	٠,٠٠
	مهارات التفسير	الذكور	١٠,٣٤	٢,٥٤٣	١١,٢٥	٦٨,٩٣	متوسط	-١,٥٠٦	٨٠	٠,٥٩٩
		الإناث	٩,٤٩	٢,٥٣٦		٦٣,٢٦	متوسط			
		ككل	٩,٨٥	٢,٥٥٩		٦٥,٦٦	متوسط	-٤,٩٤٢	٨١	٠,٠٠
	مهارات الاستنباط	الذكور	٩,٧٧	٣,٠٠١	١١,٢٥	٦٥,١٣	متوسط	-٠,٦٩٩	٨٠	٠,١٤٣
		الإناث	١٠,١٩	٢,٢١٣		٦٧,٩٣	متوسط			
		ككل	١٠,٠١	٢,٥٧٠		٦٦,٧٣	متوسط	-٤,٣٦١	٨١	٠,٠٠
	مهارات معرفة الافتراضات	الذكور	١٠,٧٧	٢,٥٦٨	١١,٢٥	٧١,٨	متوسط	-٠,٧٠٤	٨٠	٠,١١٢
		الإناث	١٠,٤٣	١,٨٨٥		٦٩,٥٣	متوسط			
		ككل	١٠,٥٧	٢,١٩٤		٧٠,٤٦	متوسط	-٢,٧٩٣	٨١	٠,٠٤
	مهارات تقويم الحجج	الذكور	١٠,٤٩	٢,٥٢٥	١١,٢٥	٦٩,٩٣	متوسط	-٠,٢٤١	٨٠	٠,٢٢٦
		الإناث	١٠,٣٦	٢,١٢١		٦٩,٠٦	متوسط			
		ككل	١٠,٤١	٢,٢٨٧		٦٩,٤	متوسط	-٣,٣٠٧	٨١	٠,٠١
	التفكير الناقد	الذكور	٤٨,٤٩	٦,٠٩٩	٥٦,٢٥	٦٤,٦٥	متوسط	-٠,٠٣٧	٨٠	٠,٠٥٢
		الإناث	٤٨,٥٣	٤,٨٥٨		٦٤,٧٠	متوسط			
		ككل	٤٨,٥١	٥,٦٢٩		٦٤,٦٨	متوسط	-١٢,٤٤٨	٨١	٠,٠٠
التجريبية الثانية (سوشمان) (ن= ٨٢، ذ: ٣٥، ث: ٤٧)	مهارات الاستنتاج	الذكور	٨,٣٤	٣,٠٤٨	١١,٢٥	٥٥,٦	متوسط	-٠,٥٥٥	٨٠	٠,١٦٥
		الإناث	٨,٧٧	٣,٦٦٧		٥٨,٤٦	متوسط			
		ككل	٨,٥٩	٣,٤٠٣		٥٧,٢٦	متوسط	-٧,٠٩١	٨١	٠,٠٠
	مهارات التفسير	الذكور	٩,٦٣	٢,٦٢٤	١١,٢٥	٦٤,٢	متوسط	-١,٤١٨	٨٠	٠,٣٩٥
		الإناث	١٠,٣٦	٢,٠٥٨		٦٩,٠٧	متوسط			
		ككل	١٠,٠٥	٢,٣٣٠		٦٧	متوسط	-٤,٦٦٨	٨١	٠,٠٠
	مهارات الاستنباط	الذكور	١٠,٩٧	٢,٦٤٠	١١,٢٥	٧٣,١٣	متوسط	-٠,٢٤١	٨٠	٠,١١٣
		الإناث	١٠,٨٥	١,٥٣٢		٧٢,٣٣	متوسط			
		ككل	١٠,٩٠	٢,٠٦٤		٧٢,٦٦	متوسط	-١,٥٢٥	٨١	٠,١٣١
	مهارات معرفة الافتراضات	الذكور	١١,٠٠	٢,٣٠١	١١,٢٥	٧٣,٣٣	متوسط	-٠,٣٣٨	٨٠	٠,١١٥
		الإناث	١٠,٨٥	١,٦٩٤		٧٢,٣٣	متوسط			
		ككل	١٠,٩١	١,٩٦٤		٧٢,٧٣	متوسط	-١,٥٤٦	٨١	٠,١٢٦
	مهارات	الذكور	١١,٣١	٢,٤١٠	١١,٢٥	٧٥,٤	مرتفع	-٢,٠١٠	٨٠	٠,٠٤٩

	تقويم الحجج	الإناث	١٠,٣٤	١,٧٩٧		٦٨,٩٣	متوسط			
		ككل	١٠,٧٦	٢,١٢٣		٧١,١٣	متوسط	-٢,١٠٧	٨١	٠,٠٠
	التفكير الناقد	الذكور	٥١,٨٦	٥,٩٢٧	٥٦,٢٥	٦٩,١٤	متوسط	-٠,٣٩٥	٨٠	٠,٢٧٨
		الإناث	٥١,٣٨	٤,٩٣٢		٦٨,٥٠	متوسط			
		ككل	٥١,٥٩	٥,٣٤٩		٦٨,٧٨	متوسط	-٧,٨٩٦	٨١	٠,٠٠
الضابطة (الاعتيادية) (ن= ٤٩، ذ: ٢٦، ث: ٢٣)	مهارات الاستنتاج	الذكور	٥,١٢	٢,١٩٧	١١,٢٥	٣٤,١٣	منخفض	-١,٢٣٢	٤٧	٠,٥٣٦
		الإناث	٥,٩١	٢,٣٣٤		٣٩,٤	منخفض			
		ككل	٥,٤٩	٢,٢٧٤		٣٦,٦	منخفض	-١٧,٧٣٠	٤٨	٠,٠٠
	مهارات التفسير	الذكور	٧,٢٣	٢,٨١٩	١١,٢٥	٤٨,٢	منخفض	-٠,٥٧٠	٤٧	٠,٨٧٥
		الإناث	٧,٧٠	٢,٨٨٣		٥١,٣٣	متوسط			
		ككل	٧,٤٥	٢,٨٢٩		٤٩,٦٦	منخفض	-٩,٤٠٦	٤٨	٠,٠٠
	مهارات الاستنباط	الذكور	٦,٨٨	١,٩٠٤	١١,٢٥	٤٥,٨٦	منخفض	-٠,١٠٦	٤٧	٠,٠٦٥
		الإناث	٦,٩٦	٢,٨٢٠		٤٦,٤	منخفض			
		ككل	٦,٩٢	٢,٣٥٣		٤٦,١٣	منخفض	-١٢,٨٨٨	٤٨	٠,٠٠
	مهارات معرفة الافتراضات	الذكور	٦,٧٣	٢,٤٩١	١١,٢٥	٤٤,٨٦	منخفض	-١,٠٤٥	٤٧	٠,٨٠١
		الإناث	٧,٥٢	٢,٨١٠		٥٠,١٣	متوسط			
		ككل	٧,١٠	٢,٦٤٨		٤٧,٣٣	منخفض	-١٠,٩٦٦	٤٨	٠,٠٠
	مهارات تقويم الحجج	الذكور	٧,٢٣	١,٨٦١	١١,٢٥	٤٨,٢	منخفض	-٠,٤١٧	٤٧	٠,٣٦٧
		الإناث	٧,٤٨	٢,٢٩٤		٤٩,٨٦	منخفض			
		ككل	٧,٣٥	٢,٠٥٧		٤٩	منخفض	-١٣,٢٨٢	٤٨	٠,٠٠
	التفكير الناقد	الذكور	٣٣,٠٨	٦,٤٢٤	٥٦,٢٥	٤٤,١٠	منخفض	-١,٢٨٢	٤٧	٠,٤٣٠
		الإناث	٣٥,٥٧	٧,١٥٩		٤٧,٤٢	منخفض			
		ككل	٣٤,٢٤	٦,٨٢٤		٤٥,٦٥	منخفض	-٢٢,٥٧٣	٤٨	٠,٠٠

تُظهِر نتائج الجدول (٢٥) أنَّ مستوى امتلاك طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) التفكير الناقد جاء متوسطاً فيه وفي مهاراته الفرعية كلها، وأدنى من الحد الأدنى لمستوى التفكيـر الناقـد المرتفع المفترض (٧٥%)، بنسبة بلغت (٦٤,٦٥%) للذكور و(٦٤,٧٠%) للإناث، إلّا في مهـارة الاستنتاج؛ إذ جاء مستوى امتلاك الذكور لها منخفضاً بنسبة بلغت (٤٧,٤%)، في حين جاء مستوى امتلاك الإناث لها متوسطاً بنسبة بلغت (٥٣,٧٣%)، عند مستوى الدلالة (٠,٦٠٤)، وهـو فـرق ضئيل غير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

ويُتبيَّن أيضاً من نتائج الجدول (٢٥) أنَّ مستوى امتلاك طلبة المجموعة التجريبيـة الثانيـة (سوشمان) التفكير الناقد جاء متوسطاً فيه وفي مهاراته الفرعية كلها، وأدنـى مـن الحـد الأدنـى لمستوى التفكير الناقد المرتفع المفترض (٧٥%)، بنسبة بلغت (٦٩,١٤%) للـذكور و(٦٨,٥٠%) للإناث، إلّا في مهارة تقويم الحجج؛ إذ جاء مستوى امتلاك الذكور لها مرتفعاً وأعلى من الحد الأدنى لمستوى التفكير الناقد المرتفع المفترض (٧٥%)، بنسبة بلغت (٧٥,٤%)، وبمتوسط حسابي قدره

(١١,٣١)، في حين جاء مستوى امتلاك الإناث لها متوسطاً بنسبة بلغت (٦٨,٩٣%)، وبمتوسط حسابي قدره (١٠,٣٤)، عند مستوى الدلالة (٠,٠٤٩)، وهو فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ولمصلحة الذكور.

وتُظهِر نتائج الجدول (٢٥) أنَّ مستوى امتلاك طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية) التفكير الناقد جاء منخفضاً فيه وفي مهاراته كلها، وأدنى من الحد الأدنى لمستوى التفكير الناقد المرتفع المفترض (٧٥%)، بنسبة بلغت (٤٤,١٠%) للذكور و(٤٧,٤٢%) للإناث، إلّا في مهارتي التفسير ومعرفة الافتراضات؛ إذ جاء مستوى امتلاك الإناث لها متوسطاً وأدنى من الحد الأدنى لمستوى التفكير الناقد المرتفع المفترض بنسبة بلغت على التوالي (٥١,٣٣%) و(٥٠,١٣%)، في حين جاء مستوى امتلاك الذكور لمهارتي التفسير ومعرفة الافتراضات منخفضاً بنسبة بلغت على التوالي (٤٨,٢%) و(٤٤,٨٦%)، عند مستوى الدلالة (٠,٨٧٥) بالنسبة إلى مهارة التفسير، و(٠,٨٠١) بالنسبة إلى مهارة معرفة الافتراضات، وهو فرق ضئيل غير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

خلاصة الإجابة عن السؤال الأول هي:

إنَّ مستوى امتلاك طلبة المجموعتَين التجريبيتَين مهارات التفكير الناقد عموماً جاء متوسطاً، واقترب طلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) من متوسط الحد الأدنى لمستوى التفكير الناقد المرتفع المفترض (٥٦,٢٥)؛ إذ بلغ متوسطها (٥١,٥٩)، وجاء مستوى امتلاك طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) مهارات التفكير الناقد بعيداً قليلاً عن متوسط الحد الأدنى لمستوى التفكير الناقد المرتفع المفترض (٥٦,٢٥)؛ إذ بلغ متوسطها (٤٨,٥١)، في حين جاء مستوى امتلاك طلبة المجموعة الضابطة مهارات التفكير الناقد منخفضاً وبعيداً عن متوسط الحد الأدنى لمستوى التفكير الناقد المرتفع المفترض (٥٦,٢٥)؛ إذ بلغ متوسطها (٣٤,٢٤).

٢-٢- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه: ما أكثر المهارات الفرعية للتفكير الناقد امتلاكاً لدى طلبة الصف الثاني الثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مستوى امتلاك طلبة كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة الثلاث مهارات التفكير الناقد الفرعية، واستُخدِم اختبار تحليل التباين الأحادي (*One Way Avova*) لاختبار دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية، وكانت النتائج الآتية:

١) أكثر مهارات التفكير الناقد الفرعية امتلاكاً لدى طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر).

يُبيِّن الجدول (٢٦) الآتي نتائج الاختبار:

جدول (٢٦) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (*One Way Avova*) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) لاختبار مهارات التفكير الناقد الفرعية.

المجموعة	المهارات الفرعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	df	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
التجريبية الأولى(بوسنر)	الاستنتاج	٨٢	٧,٦٦	٣,٣٥٣	بين المجموعات	٤٥٦,٠٦٣	١١٤,٠١٦	٤	١٦,٥٥٣	٠,٠٠	دال
	التفسير	٨٢	٩,٨٥	٢,٥٥٩							
	الاستنباط	٨٢	١٠,٠١	٢,٥٧٠	داخل المجموعات	٢٧٨٩,٦٣٤	٦,٨٨٨	٤٠٥			
	معرفة الافتراضات	٨٢	١٠,٥٧	٢,١٩٤							
	تقويم الحجج	٨٢	١٠,٤١	٢,٢٨٨	الكلي	٣٢٤٥,٦٩٨		٤٠٩			

يُتبيَّن من الجدول (٢٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لقيم (f) المتعلقة بدرجات مستوى امتلاك طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) مهارات التفكير الناقد الفرعية؛ وبالتالي نقبل الفرضية القائلة: إنَّ هنالك اثنين على الأقل من المتوسطات غير متساوية؛ أي أنَّ هنالك مهارتَين فرعيتَين على الأقل من المهارات الفرعية الخمس تكون درجات الاختبار فيهما غير متساوية.

لتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائياً- مصدر الاختلاف- استُخدِم اختبار شيفيه *Scheffe* للمقارنات المتعددة- أحد الاختبارات البعدية *Post Hoc* لتحديد مصدر الاختلاف-.

يُوضِّح الجدول (٢٧) نتائج المقارنات بين المتوسطات باستخدام اختبار شيفيه:

جدول (٢٧) نتائج اختبار شيفيه *Scheffe* للمقارنات المتعددة بين المهارات الثنائية لمهارات التفكير الناقد الفرعية في المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر).

المتغيِّر	المجموعة (I)	المجموعة (J)	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر)	الاستنتاج	التفسير	٢,١٩٥-	٠,٠٠٠	دال
		الاستنباط	٢,٣٥٤-	٠,٠٠٠	دال
		معرفة الافتراضات	٢,٩١٥-	٠,٠٠٠	دال
		تقويم الحجج	٢,٧٥٦	٠,٠٠٠	دال
	التفسير	الاستنتاج	٢,١٩٥	٠,٠٠٠	دال
		الاستنباط	٠,١٥٩-	٠,٩٩٧	غير دال
		معرفة الافتراضات	٠,٧٢٠-	٠,٥٤٥	غير دال
		تقويم الحجج	٠,٥٦١-	٠,٧٥٩	غير دال
	الاستنباط	الاستنتاج	٢,٣٥٤	٠,٠٠٠	دال
		التفسير	٠,١٥٩	٠,٩٩٧	غير دال
		معرفة الافتراضات	٠,٥٦١-	٠,٧٥٩	غير دال
		تقويم الحجج	٠,٤٠٢-	٠,٩١٥	غير دال
	معرفة الافتراضات	الاستنتاج	٢,٩١٥	٠,٠٠٠	دال
		التفسير	٠,٧٢٠	٠,٥٤٥	غير دال
		الاستنباط	٠,٥٦١	٠,٧٥٩	غير دال
		تقويم الحجج	٠,١٥٩	٠,٩٩٧	غير دال
	تقويم الحجج	الاستنتاج	٢,٧٥٦	٠,٠٠٠	دال
		التفسير	٠,٥٦١	٠,٧٥٩	غير دال
		الاستنباط	٠,٤٠٢	٠,٩١٥	غير دال
		معرفة الافتراضات	٠,١٥٩-	٠,٩٩٧	غير دال

يُظهِر الجدول (٢٧) النتائج الآتية لتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائياً:

١) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) في مهارات الاستنتاج والتفسير والاستنباط ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج تُعزى إلى متغيِّر مهارات التفكير الناقد الفرعية، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (٢٦) نجد أنَّ الفرق لمصلحة مهارات معرفة الافتراضات وتقويم الحجج والاستنباط والتفسير على الترتيب.

٢) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) في مهارات التفسير والاستنباط ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج تُعزى إلى متغيِّر مهارات التفكير الناقد الفرعية.

٢) أكثر مهارات التفكير الناقد الفرعية امتلاكاً لدى طلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان).

يُبيِّن الجدول (٢٨) الآتي نتائج الاختبار:

جدول (٢٨) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (*One Way Avova*) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) لاختبار مهارات التفكير الناقد الفرعية.

المجموعة	المهارات الفرعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	df	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
التجريبية الأولى(سوشمان)	الاستنتاج	٨٢	٨,٥٩	٣,٤٠٣	بين المجموعات	٣٢٢,٦٤٤	٨٠,٦٦١	٤	١٣,٦٠٩	٠,٠٠	دال
	التفسير	٨٢	١٠,٠٥	٢,٣٣٠							
	الاستنباط	٨٢	١٠,٩٠	٢,٠٦٤	داخل المجموعات	٢٤٠٠,٤٥١	٥,٩٢٧	٤٠٥			
	معرفة الافتراضات	٨٢	١٠,٩١	١,٩٦٤							
	تقويم الحجج	٨٢	١٠,٧٦	٢,١٢٣	الكلي	٢٧٢٣,٠٩٥		٤٠٩			

يُتبيَّن من الجدول (٢٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لقيم (f) المتعلقة بدرجات مستوى امتلاك طلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) مهارات التفكير الناقد الفرعية؛ وبالتالي نقبل الفرضية القائلة: إنَّ هنالك اثنين على الأقل من المتوسطات غير متساوية؛ أي أنَّ هنالك مهارتَين فرعيتَين على الأقل من المهارات الفرعية الخمس تكون درجات الاختبار فيهما غير متساوية، ولتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائياً- مصدر الاختلاف- استُخدِم اختبار شيفيه *Scheffe* للمقارنات المتعددة.

يوضح الجدول (٢٩) نتائج المقارنات بين المتوسطات باستخدام اختبار شيفيه:

جدول (٢٩) نتائج اختبار شيفيه *Scheffe* للمقارنات المتعددة بين المهارات الثنائية لمهارات التفكير الناقد الفرعية في المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان).

المتغيِّر	المجموعة (I)	المجموعة (J)	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان)	الاستنتاج	التفسير	-١,٤٦٣	٠,٠٠٦	دال
		الاستنباط	٢,٣١٧	٠,٠٠٠	دال
		معرفة الافتراضات	-٢,٣٢٩	٠,٠٠٠	دال
		تقويم الحجج	-٢,١٧١	٠,٠٠٠	دال

	التفسير	الاستنتاج	١,٤٦٣	٠,٠٠٦	دال
		الاستنباط	-٠,٨٥٤	٠,٢٨٥	غير دال
		معرفة الافتراضات	-٠,٨٦٦	٠,٢٧١	غير دال
		تقويم الحجج	-٠,٧٠٧	٠,٤٨٥	غير دال
	الاستنباط	الاستنتاج	٢,٣١٧	٠,٠٠٠	دال
		التفسير	٠,٨٥٤	٠,٢٨٥	غير دال
		معرفة الافتراضات	-٠,٠١٢	١,٠٠٠	غير دال
		تقويم الحجج	٠,١٤٦	٠,٩٩٧	غير دال
	معرفة الافتراضات	الاستنتاج	٢,٣٢٩	٠,٠٠٠	دال
		التفسير	٠,٨٦٦	٠,٢٧١	غير دال
		الاستنباط	٠,٠١٢	١,٠٠٠	غير دال
		تقويم الحجج	٠,١٥٩	٠,٩٩٦	غير دال
	تقويم الحجج	الاستنتاج	٢,١٧١	٠,٠٠٠	دال
		التفسير	٠,٧٠٧	٠,٤٨٥	غير دال
		الاستنباط	-٠,١٤٦	٠,٩٩٧	غير دال
		معرفة الافتراضات	-٠,١٥٩	٠,٩٩٦	غير دال

يُظهِر الجدول (٢٩) النتائج الآتية لتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائياً:

١) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) في مهارات الاستنتاج والتفسير والاستنباط ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج تُعزى إلى متغيِّر مهارات التفكير الناقد الفرعية، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (٢٨) نجد أنَّ الفرق لمصلحة مهارات معرفة الافتراضات والاستنباط وتقويم الحجج والتفسير على الترتيب.

٢) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) في مهارات التفسير والاستنباط ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج تُعزى إلى متغيِّر مهارات التفكير الناقد الفرعية.

٣) أكثر مهارات التفكير الناقد الفرعية امتلاكاً لدى طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة).

يُبيِّن الجدول (٣٠) الآتي نتائج الاختبار:

جدول (٣٠) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (*One Way Avova*) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) لاختبار مهارات التفكير الناقد الفرعية.

المجموعة	المهارات الفرعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	df	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة)	الاستنتاج	٤٩	٥,٤٩	٢,٢٧٤	بين المجموعات	١٢٣,٦٤٩	٣٠,٩١٢	٤	٥,١٦١	٠,٠٠١	دال
	التفسير	٤٩	٧,٤٥	٢,٨٢٩							
	الاستنباط	٤٩	٦,٩٢	٢,٣٥٣	داخل المجموعات	١٤٣٧,٦٣٣	٥,٩٩٠	٢٤٠			
	معرفة الافتراضات	٤٩	٧,١٠	٢,٦٤٨							
	تقويم الحجج	٤٩	٧,٣٥	٢,٠٥٧	الكلي	١٥٦١,٢٨٢	-	٢٤٤			

يُتبيَّن من الجدول (٣٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لقيم (f) المتعلقة بدرجات مستوى امتلاك طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) مهارات التفكير الناقد الفرعية؛ وبالتالي نقبل الفرضية القائلة: إنَّ هنالك اثنين على الأقل من المتوسطات غير متساوية؛ أي أنَّ هنالك مهارتين فرعيتين على الأقل من المهارات الفرعية الخمس تكون درجات الاختبار فيهما غير متساوية، ولتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائياً- مصدر الاختلاف- استُخدِم اختبار شيفيه *Scheffe* للمقارنات المتعددة.

يوضح الجدول (٣١) نتائج المقارنات بين المتوسطات باستخدام اختبار شيفيه:

جدول (٣١) نتائج اختبار شيفيه *Scheffe* للمقارنات المتعددة بين المهارات الثنائية لمهارات التفكير الناقد الفرعية في المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة).

المتغيِّر	المجموعة (I)	المجموعة (J)	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة)	الاستنتاج	التفسير	-١,٩٥٩	٠,٠٠٤	دال
		الاستنباط	-١,٤٢٩	٠,٠٨٣	غير دال
		معرفة الافتراضات	-١,٦١٢	٠,٠٣٤	دال
		تقويم الحجج	-١,٨٥٧	٠,٠٠٨	دال
	التفسير	الاستنتاج	١,٩٥٩	٠,٠٠٤	دال
		الاستنباط	٠,٥٣١	٠,٨٨٦	غير دال
		معرفة الافتراضات	٠,٣٤٧	٠,٩٧٤	غير دال
		تقويم الحجج	٠,١٠٢	١,٠٠٠	غير دال
	الاستنباط	الاستنتاج	١,٤٢٩	٠,٠٨٣	غير دال
		التفسير	-٠,٥٣١	٠,٨٨٦	غير دال

		معرفة الافتراضات	٠,١٨٤-	٠,٩٩٨	غير دال
		تقويم الحجج	٠,٤٢٩-	٠,٩٤٥	غير دال
	معرفة الافتراضات	الاستنتاج	١,٦١٢	٠,٠٣٤	دال
		التفسير	٠,٣٤٧-	٠,٩٧٤	غير دال
		الاستنباط	٠,١٨٤	٠,٩٩٨	غير دال
		تقويم الحجج	٠,٢٤٥-	٠,٩٩٣	غير دال
	تقويم الحجج	الاستنتاج	١,٨٥٧	٠,٠٠٨	دال
		التفسير	٠,١٠٢-	١,٠٠٠	غير دال
		الاستنباط	٠,٤٢٩	٠,٩٤٥	غير دال
		معرفة الافتراضات	٠,٢٤٥	٠,٩٩٣	غير دال

يُظهِر الجدول (٣١) النتائج الآتية لتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائياً:

١) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) في مهارات الاستنتاج والتفسير ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج تُعزى إلى متغيِّر مهارات التفكير الناقد الفرعية، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (٣٠) نجد أنَّ الفرق لمصلحة مهارات التفسير وتقويم الحجج ومعرفة الافتراضات على الترتيب.

٢) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) في مهارات التفسير والاستنباط ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج تُعزى إلى متغيِّر مهارات التفكير الناقد الفرعية.

٣) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) في مهارات الاستنتاج والاستنباط تُعزى لمتغيِّر مهارات التفكير الناقد الفرعية.

خلاصة الإجابة عن السؤال الثاني هي:

١) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) في مهارات الاستنتاج والتفسير والاستنباط ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج تُعزى إلى متغيِّر مهارات التفكير الناقد الفرعية، ولمصلحة مهارات معرفة الافتراضات وتقويم الحجج والاستنباط والتفسير على الترتيب.

٢) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) في مهارات الاستنتاج والتفسير والاستنباط ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج تُعزى إلى متغيِّر مهارات التفكير الناقد الفرعية، ولمصلحة مهارات معرفة الافتراضات والاستنباط وتقويم الحجج والتفسير على الترتيب.

٣) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) في مهارات الاستنتاج والتفسير ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج تُعزى إلى متغيِّر مهارات التفكير الناقد الفرعية، ولمصلحة مهارات التفسير وتقويم الحجج ومعرفة الافتراضات على الترتيب.

٢-٣- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ونصه: ما فاعلية كلٍّ من استراتيجيتَي (بوسنر، وسوشمان) في تدريس التربية الإسلامية في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام؟

للإجابة عن هذا السؤال اختُبِرت صحة الفرضيات الصفرية الآتية:

٢-٣-١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة) في اختبار التحصيل الدراسي القبلي وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.

لاختبار هذه الفرضية الرئيسة اختُبِرت صحة الفرضيات الفرعية المتفرعة منها، فحُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة الثلاث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، وحُسِب معامل الارتباط بيرسون [الملحق (٢٢)]، واستُخدِم اختبار (ت) لعينتين مترابطتين *Paired- Samples T-test* لاختبار الفرضيات، ولتعرُّف حجم الأثر في الاختبار التحصيلي استُخدِم مربع إيتا الجزئية لقياس حجم الأثر، وحُسِب حجم الأثر كوهين (d) بدلالة مربع إيتا الجزئية، واستُخدِم لتعرف الفاعلية في الاختبار التحصيلي قانون بلاك *Black* للكسب المعدل؛ إذ حدد بلاك الحد الأدنى لقبول الكسب وعدّه فعَّالاً إذا بلغت قيمته ما بين الواحد الصحيح والاثنين (١ – ٢). وكانت نتائج الاختبار الآتي:

٢-٣-١-١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) في اختبار التحصيل الدراسي القبلي وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، واستُخدِم اختبار (ت) لعينتين مترابطتين *Paired- Samples T-test* لاختبار الفرضية.

يُوضِّح الجدول (٣٢) الآتي نتائج الاختبار:

جدول (٣٢) نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين *Paired- Samples T-test* لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا	قيمة كوهين (d)	حجم الأثر	نسبة الكسب المعدل	الفاعلية
		القبلي	البعدي	القبلي	البعدي								
التجريبية الأولى (بوسنر) (ن= ٨٢، ذ: ٣٥، ث: ٤٧)	الذكور	١٨,٤٠	٣٣,٦٩	٤,٧٨٥	٣,٦١٢	٣٤	‎-١٥,٩٤٩	٠,٠٠	٠,٨٨٢	٥,٢٨	كبير	١,٠٨٩	فعّال
	الإناث	١٦,٠٦	٣٤,٦٤	٤,٧٣٤	٣,٤٧٩	٤٦	‎-١٩,٩٥٣	٠,٠٠	٠,٨٩٦	٥,٥٦	كبير	١,٢٤٠	فعّال
	ككل	١٧,٠٦	٣٤,٢٣	٤,٨٦٧	٣,٥٤٦	٨١	‎-٢٤,٨٠٢	٠,٠٠	٠,٨٧٦	٤,٩٨	كبير	١,١٧	فعّال

* الدرجة العظمى للاختبار= ٤٠ درجة

يُتبيَّن من نتائج الجدول (٣٢) أنَّ قيم (ت) للاختبار التحصيلي كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يُشِير إلى رفض الفرضية الصفرية السابقة، وقبول الفرضية البديلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) في اختبار التحصيل الدراسي القبلي وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي، ولمصلحة الاختبار البعدي؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في الاختبار القبلي (١٧,٠٦) وفي الاختبار البعدي (٣٤,٢٣).

يُستدَلُّ بذلك أنَّ لاستراتيجية (بوسنر) أثراً إيجابياً في ارتفاع متوسط التحصيل الدراسي لمادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام؛ إذ يُلاحظ من الجدول (٣٢) أنَّ حجم الأثر (d) بخصوص الاختبار كان مرتفعاً بقيمة بلغت (٤,٩٨) درجة؛ أي إنَّ حوالي (٨٧,٦%) من التباين الكلي لدرجات الطلبة في الاختبار التحصيلي بين التطبيقين القبلي والبعدي–كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام (استراتيجية بوسنر) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة جدُّ مرتفعة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في التحصيل الدراسي (المتغيِّر التابع) لدى الطلبة.

وتُظهِر نتائج الجدول (٣٢) أنَّ استخدام استراتيجية (بوسنر) في تدريس التربية الإسلامية يتصف بالفاعلية فيما يختص بتحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام؛ إذ بلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (١,١٧) في الاختبار التحصيلي، وهي قيمة تفوق الحد الأدنى الذي حدده بلاك للفاعلية وهو ما بين (١ و ٢).

ويُتبيَّن من الجدول (٣٢) أيضاً أنَّ قيم حجم الأثر(d) بخصوص الاختبار كانت كبيرة ومتقاربة بالنسبة إلى متغيِّر الجنس بين الذكور والإناث؛ إذ بلغت القيمة عند الذكور (٥,٢٨) درجة، وعند الإناث (٥,٥٦) درجة؛ أي إنَّ حوالي (٨٨,٢%) من التباين الكلي لدرجات الذكور و(٨٩,٦%) من التباين الكلي لدرجات الإناث في الاختبار التحصيلي بين التطبيقين القبلي والبعدي– كما تدل عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام (استراتيجية بوسنر) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية

الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة جدٌّ مرتفعة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في التحصيل الدراسي (المتغيِّر التابع) لدى الطلبة من الذكور والإناث.

وبلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (١,٠٨٩) في الاختبار التحصيلي بالنسبة إلى الذكور، و(١,٢٤) بالنسبة إلى الإناث، مما يعني أنَّ استخدام استراتيجية (بوسنر) في تدريس التربية الإسلامية يتصف بالفاعلية فيما يختص بتحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث، وأنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في التحصيل الدراسي لديهم.

٢-٣-١-٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) في اختبار التحصيل الدراسي القبلي وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، واستُخدِم اختبار (ت) لعينتين مترابطتين *Paired- Samples T-test* لاختبار الفرضية.

يوضِّح الجدول (٣٣) الآتي نتائج الاختبار:

جدول (٣٣) نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين *Paired- Samples T-test* لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا	قيمة كوهين (d)	حجم الأثر	نسبة الكسب المعدل	الفاعلية
		القبلي	البعدي	القبلي	البعدي								
التجريبية الثانية (سوشمان) (ن= ٨٢، ذ: ٣٥، ث: ٤٧)	الذكور	١٧,٥١	٣٣,٩٤	٤,٢٢٤	٣,٩٣٣	٣٤	-١٥,٦١٩	٠,٠٠	٠,٧٥٠	٣,٥	كبير	١,١٤٠	فعّال
	الإناث	١٦,٦٨	٣٥,٥١	٤,٩٣٥	٣,٦١٧	٤٦	-٢٠,٦٣٣	٠,٠٠	٠,٨٤٠	٤,٢	كبير	١,٢٢١	فعّال
	ككل	١٧,٠٤	٣٤,٨٤	٤,٦٣٦	٣,٨١٢	٨١	-٢٥,٥٢١	٠,٠٠	٠,٨٨٩	٥,٣	كبير	١,٢١٥	فعّال

* الدرجة العظمى للاختبار= ٤٠ درجة

يُتبيَّن من نتائج الجدول (٣٣) أنَّ قيم (ت) للاختبار التحصيلي كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يُشِير إلى رفض الفرضية الصفرية السابقة، وقبول الفرضية البديلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) في اختبار التحصيل الدراسي القبلي وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي، ولمصلحة الاختبار البعدي؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في الاختبار القبلي (١٧,٠٤) وفي الاختبار البعدي (٣٤,٨٤).

ويُستدَل بذلك أنَّ لاستراتيجية (سوشمان) أثراً إيجابياً في ارتفاع متوسط التحصيل الدراسي لمادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام؛ إذ يُلاحظ من الجدول (٣٣) أنَّ حجم

الأثر (d) بخصوص الاختبار كان مرتفعاً بقيمة بلغت (٥,٣) درجة؛ أي إنَّ حوالي (٨٨,٩%) من التباين الكلي لدرجات الطلبة في الاختبار التحصيلي بين التطبيقين القبلي والبعدي–كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام (استراتيجية سوشمان) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة جدُّ مرتفعة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في التحصيل الدراسي (المتغيِّر التابع) لدى الطلبة.

ويُتبيَّن من الجدول (٣٣) أنَّ استخدام استراتيجية (سوشمان) في تدريس التربية الإسلامية يتصف بالفاعلية فيما يختص بتحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام؛ إذ بلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (١,٢١٥) في الاختبار التحصيلي، وهي قيمة تفوق الحد الأدنى الذي حدده بلاك للفاعلية وهو ما بين (١ و ٢).

وتُظهِر نتائج الجدول (٣٣) أيضاً أنَّ قيم حجم الأثر(d) بخصوص الاختبار كانت كبيرة ومتقاربة إلى حدٍ ما بالنسبة إلى متغيِّر الجنس بين الذكور والإناث؛ إذ بلغت القيمة عند الذكور(٣,٥) درجة وعند الإناث (٤,٢) درجة؛ أي إنَّ حوالي (٧٥%) من التباين الكلي لدرجات الذكور و(٨٤%) من التباين الكلي لدرجات الإناث في الاختبار التحصيلي بين التطبيقين القبلي والبعدي– كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام (استراتيجية سوشمان) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة جدُّ مرتفعة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في التحصيل الدراسي (المتغيِّر التابع) لدى الطلبة من الذكور والإناث.

وبلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (١,١٤) في الاختبار التحصيلي بالنسبة إلى الذكور، و(١,٢٢١) بالنسبة إلى الإناث، مما يعني أنَّ استخدام استراتيجية (سوشمان) في تدريس التربية الإسلامية يتصف بالفاعلية فيما يختص بتحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث، وأنها أحدثت تحسناً كبيراً في التحصيل الدراسي لديهم.

٢-٣-١-٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي القبلي وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية) في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، واستُخدِم اختبار (ت) لعينتين مترابطتين *Paired- Samples T-test* لاختبار الفرضية.

يُوضِّح الجدول (٣٤) الآتي نتائج الاختبار:

جدول (٣٤) نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين ***Paired- Samples T-test*** لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا	قيمة كوهين (*d*)	حجم الأثر	نسبة الكسب المعدل	الفاعلية
		القبلي	البعدي	القبلي	البعدي								
الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) (ن= ٤٩، ذ: ٢٦، ث: ٢٣)	الذكور	١٧,١٢	٢٩,٨٥	٥,٧١٥	٥,١٤٣	٢٥	٨,٥٧٤-	٠,٠٠	٠,٧٤٦	٣,٤	كبير	٠,٨٧٤	غير فعّال
	الإناث	١٧,٠٤	٢٩,٥٧	٤,٢١٦	٥,١٨٦	٢٢	١٠,٠٥٥-	٠,٠٠	٠,٨٢١	٤,٩	كبير	٠,٨٥٨	غير فعّال
	ككل	١٧,٠٨	٢٩,٧١	٥,٠١٦	٥,١١١	٤٨	١٣,٢١٥-	٠,٠٠	٠,٧٨٤	٣,٨	كبير	٠,٨٦٦	غير فعّال

* الدرجة العظمى للاختبار= ٤٠ درجة

يُتبيَّن من نتائج الجدول (٣٤) أنَّ قيم (ت) للاختبار التحصيلي كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يُشير إلى رفض الفرضية الصفرية السابقة، وقبول الفرضية البديلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) في اختبار التحصيل الدراسي القبلي وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي، ولمصلحة الاختبار البعدي؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في الاختبار القبلي (١٧,٠٨) وفي الاختبار البعدي (٢٩,٧١).

ويُستدَل بذلك أنَّ للاستراتيجية (الاعتيادية المُتَّبعة) أثراً إيجابياً في ارتفاع متوسط التحصيل الدراسي لمادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام؛ إذ يُلاحَظ من الجدول (٣٤) أنَّ حجم الأثر (d) بخصوص الاختبار كان مرتفعاً بقيمة بلغت (٣,٨) درجة؛ أي أنَّ حوالي (٧٨,٤%) من التباين الكلي لدرجات الطلبة في الاختبار التحصيلي بين التطبيقين القبلي والبعدي– كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام (الاستراتيجية الاعتيادية المُتَّبعة) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة جدُّ مرتفعة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في التحصيل الدراسي (المتغيِّر التابع) لدى الطلبة.

وتُظهِر نتائج الجدول (٣٤) أنَّ استخدام الاستراتيجية (الاعتيادية المُتَّبعة) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام؛ إذ بلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,٨٦٦) في الاختبار التحصيلي، وهي قيمة تقل عن الحد الأدنى الذي حدده بلاك للفاعلية وهو ما بين (١ و ٢).

ويُتبيَّن من الجدول (٣٤) أيضاً أنَّ قيم حجم الأثر(d) بخصوص الاختبار كانت كبيرة ومتقاربة إلى حدٍ ما بالنسبة إلى متغيِّر الجنس بين الذكور والإناث؛ إذ بلغت القيمة عند الذكور(٣,٤) درجة وعند الإناث (٤,٩) درجة؛ أي إنَّ حوالي (٧٤,٦%) من التباين الكلي لدرجات الذكور و(٨٢,١%)

من التباين الكلي لدرجات الإناث في الاختبار التحصيلي بين التطبيقين القبلي والبعدي– كما تــدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام الاستراتيجية (الاعتيادية المُتَّبعة) (المتغيِّر المســتقل) فــي تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة مرتفعة من التباين المفسَّر بوساطة هــذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في التحصيل الدراسي (المتغيِّر التابع) لدى الطلبة من الذكور والإناث.

وبلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,٨٧٤) في الاختبار التحصيلي بالنســبة إلــى الذكور، و(٠,٨٥٨) بالنسبة إلى الإناث، مما يعني أنَّ استخدام الاستراتيجية (الاعتيادية المُتَّبعة) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتحسين التحصيل الدراسي لــدى طلبــة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث؛ بالرغم من أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في التحصــيل الدراسي لديهم.

٢-٣-٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصــف الثــاني الثانوي العام في اختبار التحصيل الدراسي البعدي تعزى إلى متغيِّر استراتيجية التدريس (بوسنر، سوشمان، الاعتيادية المُتَّبعة).

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لــدرجات طلبة المجموعات الثلاث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، واستُخدِم اختبار تحليل التبــاين الأحادي (*One Way Avova*) لاختبار دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية.

يُوضِّح الجدول (٣٥) الآتي نتائج الاختبار:

جدول (٣٥) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (*One Way Avova*) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

المجموعات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
التجريبية الأولى	الذكور	٣٥	٣٣,٦٩	٣,٦١٢	بين المجموعات	٢٧,١٦٢	١٣,٥٨١	٢	٠,٥٧٤	٠,٥٦٥	غير دال
التجريبية الثانية		٣٥	٣٣,٩٤	٣,٩٣٣	داخل المجموعات	٢٢٠١,٧٩٧	٢٣,٦٧٥	٩٣			
الضابطة		٢٦	٢٩,٨٥	٥,١٤٣	الكلي	٢٢٢٨,٩٥٨	-	٩٥			
التجريبية الأولى	الإناث	٤٧	٣٤,٦٤	٣,٤٧٩	بين المجموعات	١٧,٢٧٠	٨,٦٣٥	٢	٠,٣٨٧	٠,٦٨٠	غير دال
التجريبية الثانية		٤٧	٣٥,٥١	٣,٦١٧	داخل المجموعات	٢٥٤١,٩٧٨	٢٢,٢٩٨	١١٤			
الضابطة		٢٣	٢٩,٥٧	٥,١٨٦	الكلي	٢٥٥٩,٢٤٨	-	١١٦			
التجريبية الأولى	ككل	٨٢	٣٤,٢٣	٣,٥٤٦	بين المجموعات	٠,٠٦٥	٠,٠٣٣	٢	٠,٠٠١	٠,٩٩٩	غير دال
التجريبية الثانية		٨٢	٣٤,٨٤	٣,٨١٢	داخل المجموعات	٤٨٦٧,٢٥٩	٢٣,١٧٧	٢١٠			
الضابطة		٤٩	٢٩,٧١	٥,١١١	الكلي	٤٨٦٧,٢٥٤	-	٢١٢			

يُتبيَّن من الجدول (٣٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لقيم (f) المتعلقة بفاعلية استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان في تباين درجات طلبة مجموعات الدراسة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي؛ إذ بلغت قيمة (f) في تباين درجات طلبة مجموعات الدراسة (٠,٠٠١) عند درجات الحرية (٢) بين المجموعات، و(٢١٠) داخل المجموعات و(٢١٢) في المجموع الكلي، ويُتبيَّن أيضاً أنَّ قيمة مستوى الدلالة المحسوب من بيانات العينة بلغت (٠,٩٩٩)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المفترض (٠,٠٥).

وبلغت قيمة (f) في تباين درجات طلبة مجموعات الدراسة من الذكور (٠,٥٧٤) عند درجات الحرية (٢) بين المجموعات و(٩٣) داخل المجموعات و(٩٥) في المجموع الكلي، ويُتبيَّن أيضاً أنَّ قيمة مستوى الدلالة المحسوب من بيانات العينة بلغت (٠,٥٦٥)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المفترض (٠,٠٥).

وبلغت قيمة (f) في تباين درجات طلبة مجموعات الدراسة من الإناث (٠,٣٨٧) عند درجات الحرية (٢) بين المجموعات و(١١٤) داخل المجموعات و(١١٦) في المجموع الكلي، ويُتبيَّن أيضاً أنَّ قيمة مستوى الدلالة المحسوب من بيانات العينة بلغت (٠,٦٨)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المفترض (٠,٠٥).

خلاصة الإجابة عن السؤال الثالث هي:

١) إنَّ للاستراتيجيات التدريسية الثلاث (بوسنر، وسوشمان، والاعتيادية المُتَّبعة) أثراً إيجابياً كبيراً في تحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث.

٢) فاعلية استخدام استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان في تدريس التربية الإسلامية في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة، في حين أنَّ الاستراتيجية الاعتيادية المُتَّبعة لم تُحقِّق الفاعلية.

٣) حققت استراتيجية سوشمان فاعلية تدريسية أكبر من استراتيجية بوسنر في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة؛ إذ بلغت نسبة الكسب المعدل لاستخدام استراتيجية سوشمان (١,٢١٥)، ولاستخدام استراتيجية بوسنر (١,١٧٠).

٤) حققت استراتيجيتا بوسنر وسوشمان فاعلية تدريسية عند الطالبات أكبر منها عند الطلاب؛ إذ بلغت نسبة الكسب المعدل لاستخدام استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان عند الطالبات (١,٢٤٠ و١,٢٢١) على التوالي، في حين بلغت نسبة الكسب المعدل لاستخدام استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان عند الطلاب (١,٠٨٩ و١,١٤٠) على التوالي.

٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لقيم (f) المتعلقة بفاعلية استراتيجيات بوسنر وسوشمان والاعتيادية المُتَّبعة في تباين درجات طلبة مجموعات الدراسة الثلاث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

٢-٤- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، ونصه: ما فاعلية استخدام كلٍّ من استراتيجيتَي (بوسنر، وسوشمان) في تدريس التربية الإسلامية في إكساب طلبة الصف الثاني الثانوي العام مهارات التفكير الناقد؟

للإجابة عن هذا السؤال اختُبِرت صحة الفرضيات الصفرية الآتية:

٢-٤-١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة) في اختبار التفكير الناقد القبلي وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.

لاختبار هذه الفرضية الرئيسة اختبرت صحة الفرضيات الفرعية المتفرعة منها فحُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة الثلاث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، وحُسِب معامل الارتباط بيرسون [الملحق (٢٣)]، واستُخدِم اختبار (ت) لعينتين مترابطتين *Paired- Samples T-test* لاختبار الفرضيات، ولتعرُّف حجم الأثر في الاختبار التحصيلي استُخدِم (مربع إيتا الجزئية لقياس حجم الأثر)، وحُسِب حجم الأثر كوهين (d) بدلالة مربع إيتا الجزئية، واستُخدِم لتعرف الفاعلية في الاختبار التحصيلي قانون بلاك *Black* للكسب المعدل.

كانت نتائج الاختبار الآتي:

٢-٤-١-١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) في اختبار التفكير الناقد القبلي وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد بمهاراته الفرعية (الاستنتاج، والتفسير، والاستنباط، ومعرفة الافتراضات، وتقويم الحجج)، واستُخدِم اختبار (ت) لعينتين مترابطتين *Paired- Samples T-test* لاختبار الفرضية.

يُوضِّح الجدول (٣٦) الآتي نتائج الاختبار:

جدول (٣٦) نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين *Paired- Samples T-test* لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر)* في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد.**

المتغيِّر	الجنس	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا	قيمة كوهين (d)	حجم الأثر	نسبة الكسب المعدل	الفاعلية
		القبلي	البعدي	القبلي	البعدي								
مهارة الاستنتاج	الذكور	٥,٠٩	٧,١١	٢,١٤٧	٣,١٦٩	٣٤	-٢,٩٦٥	٠,٠٥	٠,١٠٥	٠,٧	متوسط	٠,٢٠١	غير فعّال
	الإناث	٤,٩١	٨,٠٦	٢,١٥٥	٣,٤٦٠	٤٦	-٥,١١٩	٠,٠٠	٠,٣٦٢	١,٦	كبير	٠,٥٢٢	غير فعّال
	ككل	٤,٩٩	٧,٦٦	٢,١٤٠	٣,٣٥٢	٨١	-٥,٨١٧	٠,٠٠	٠,٢٩٤	١,٣	كبير	٠,٤٤٣	غير فعّال

مهارة التفسير	الذكور	٦,٨٦	١٠,٣٤	٢,٣٠٣	٢,٥٤٣	٣٤	-٥,٥١٩	٠,٠٠	٠,٤٢٣	١,٨	كبير	٠,٦٥٩	غير فعّال
	الإناث	٧,٠٠	٩,٤٩	٢,٤٤١	٢,٥٣٦	٤٦	-٤,٦٥٧	٠,٠٠	٠,٣٢٠	١,٣	كبير	٠,٤٧٧	غير فعّال
	ككل	٦,٩٤	٩,٨٥	٢,٣٦٩	٢,٥٥٩	٨١	-٧,١٢٢	٠,٠٠	٠,٣٨٥	١,٦	كبير	٠,٥٥٥	غير فعّال
مهارة الاستنباط	الذكور	٥,٨٩	٩,٧٧	٢,٣١١	٣,٠٠١	٣٤	-٥,٥١١	٠,٠٠	٠,٤٢٣	١,٨	كبير	٠,٦٨٣	غير فعّال
	الإناث	٦,٣٨	١٠,١٩	٢,٧٩٤	٢,٢١٣	٤٦	-٧,٤٨٨	٠,٠٠	٠,٥٤٩	٢,٤	كبير	٠,٦٩١	غير فعّال
	ككل	٦,١٧	١٠,٠١	٢,٥٩٥	٢,٥٧٠	٨١	-٩,٢٢٨	٠,٠٠	٠,٥١٢	٢,٢	كبير	٠,٦٩	غير فعّال
مهارة معرفة الافتراضات	الذكور	٧,٠٠	١٠,٧٧	٣,٠٣٩	٢,٥٦٨	٣٤	-٥,٢٠٧	٠,٠٠	٠,٤٤٣	١,٧	كبير	٠,٧٢٢	غير فعّال
	الإناث	٦,٢٦	١٠,٤٣	٢,٦١٧	١,٨٨٥	٤٦	-١٠,٤٧٥	٠,٠٠	٠,٧٠٤	٣,٢	كبير	٠,٧٥٥	غير فعّال
	ككل	٦,٥٧	١٠,٥٧	٢,٨١١	٢,١٩٤	٨١	-١٠,٤٦٧	٠,٠٠	٠,٥٧٤	٢,٤	كبير	٠,٧٤٠	غير فعّال
مهارة تقويم الحجج	الذكور	٦,٦٩	١٠,٤٩	٢,٥٩٨	٢,٥٢٥	٣٤	-٧,٢٦٥	٠,٠٠	٠,٦٠٨	٢,٦	كبير	٠,٧١٠	غير فعّال
	الإناث	٦,٥٧	١٠,٣٦	٢,٦١١	٢,١٢١	٤٦	-٦,٨٥٥	٠,٠٠	٠,٥٠٥	٢,٢	كبير	٠,٧٠١	غير فعّال
	ككل	٦,٦٢	١٠,٤١	٢,٥٩٠	٢,٢٨٨	٨١	-٩,٨٤٦	٠,٠٠	٠,٥٤٤	٢,٢	كبير	٠,٧٠٤	غير فعّال
التفكير الناقد	الذكور	٣١,٥١	٤٨,٤٩	٦,٢٣٧	٦,٥٩٩	٣٤	-٩,٤٨٦	٠,٠٠	٠,٧٢٥	٣,٤	كبير	٠,٦١٦	غير فعّال
	الإناث	٣١,١٣	٤٨,٥٣	٥,٠٦٧	٤,٨٥٨	٤٦	-١٨,٧٠٧	٠,٠٠	٠,٨٨٣	٥,٢	كبير	٠,٦٢٨	غير فعّال
	ككل	٣١,٢٩	٤٨,٥١	٥,٥٦٣	٥,٦٢٩	٨١	-١٨,٦١٤	٠,٠٠	٠,٨١٠	٣,٧	كبير	٠,٧٢٥	غير فعّال

* (ن= ٨٢، ذ: ٣٥، ث: ٤٧) ** الدرجة العظمى للاختبار= ٧٥ درجة (كل مهارة فرعية= ١٥ درجة)

يُتبيَّن من نتائج الجدول (٣٦) أنَّ قيم (ت) لاختبار التفكير الناقد كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يُشير إلى رفض الفرضية الصفرية السابقة، وقبول الفرضية البديلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) في اختبار التفكير الناقد القبلي وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي، ولمصلحة الاختبار البعدي؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في الاختبار القبلي (٣١,٢٩) وفي الاختبار البعدي (٤٨,٥١).

ويُتبيَّن من نتائج الجدول (٣٦) أنَّ قيم (ت) لاختبارات المهارات الفرعية للتفكير الناقد كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يُشير إلى رفض الفرضية الصفرية السابقة، وقبول الفرضية البديلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) في اختبارات المهارات الفرعية للتفكير الناقد القبلي وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي، ولمصلحة الاختبار البعدي؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في اختبار الاستنتاج القبلي (٤,٩٩) وفي الاختبار البعدي (٧,٦٦)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في اختبار التفسير القبلي (٦,٩٤) وفي الاختبار البعدي (٩,٨٥)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في اختبار الاستنباط القبلي (٦,١٧) وفي الاختبار البعدي (١٠,٠١)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في اختبار معرفة الافتراضات القبلي (٦,٥٧) وفي الاختبار البعدي (١٠,٧٥)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في اختبار تقويم الحجج القبلي (٦,٦٢) وفي الاختبار البعدي (١٠,٤١).

ويُستدَل من الجدول (٣٦) أنَّ لاستراتيجية (بوسنر) أثراً إيجابياً في ارتفاع متوسط التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام؛ إذ يُلاحظ أنَّ حجم الأثر (d) بخصوص الاختبار كان مرتفعاً بقيمة بلغت (٣,٧) درجة؛ أي إنَّ حوالي (٨١%) من التباين الكلي لدرجات الطلبة في اختبار التفكير الناقد بين التطبيقين القبلي والبعدي– كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام (استراتيجية بوسنر) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة جدُّ مرتفعة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في التفكير الناقد (المتغيِّر التابع) لدى الطلبة.

وتُظهِر نتائج الجدول (٣٦) أنَّ استخدام استراتيجية (بوسنر) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام؛ إذ بلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,٧٢٥) في اختبار التفكير الناقد، وهي قيمة تقل عن الحد الأدنى الذي حدده بلاك للفاعلية وهو ما بين (١ و ٢).

ويُتبيَّن من الجدول (٣٦) أيضاً أنَّ قيم حجم الأثر(d) بخصوص الاختبار كانت كبيرة ومتقاربة إلى حدٍ ما بالنسبة إلى متغيِّر الجنس بين الذكور والإناث؛ إذ بلغت القيمة عند الذكور (٣,٤) درجة وعند الإناث (٥,٢) درجة؛ أي إنَّ حوالي (٧٢,٥%) من التباين الكلي لدرجات الذكور، و(٨٨,٣%) من التباين الكلي لدرجات الإناث في اختبار التفكير الناقد بين التطبيقين القبلي والبعدي– كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام استراتيجية (بوسنر) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة مرتفعة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في التفكير الناقد (المتغيِّر التابع) لدى الطلبة من الذكور والإناث.

وبلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,٦١٦) في اختبار التفكير الناقد بالنسبة إلى الذكور، و(٠,٦٢٨) بالنسبة إلى الإناث، مما يعني أنَّ استخدام استراتيجية (بوسنر) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث؛ بالرغم من أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في التفكير الناقد لديهم.

وتُظهِر نتائج الجدول (٣٦) أيضاً أنَّ قيم حجم الأثر(d) بخصوص اختبار مهارة الاستنتاج كانت متوسطة عند الذكور، وكبيرة عند الإناث؛ إذ بلغت القيمة عند الذكور (٠,٧) درجة، وعند الإناث (١,٦) درجة، و(١,٣) للمهارة ككل؛ أي إنَّ حوالي (١٠,٥%) من التباين الكلي لدرجات الذكور، و(٣٦,٢%) من التباين الكلي لدرجات الإناث، و(٢٩,٤%) من التباين للمهارة ككل في اختبار مهارة الاستنتاج بين التطبيقين القبلي والبعدي– كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام استراتيجية (بوسنر) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها،

وهي نسبة منخفضة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً متوسطاً في مهارة الاستنتاج (المتغيِّر التابع) لدى الذكور وكبيراً لدى الإناث.

وبلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,٢٠١) في مهارة الاستنتاج بالنسبة إلى الذكور، و(٠,٥٢٢) بالنسبة إلى الإناث، و(٠,٤٤٣) بالنسبة إلى المهارة ككل، مما يعني أنَّ استخدام استراتيجية (بوسنر) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية مهارة الاستنتاج لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث؛ بالرغم من أنَّها أحدثت تحسناً متوسطاً عند الذكور وكبيراً عند الاناث.

ويُتبيَّن من الجدول (٣٦) أيضاً أنَّ قيم حجم الأثر(d) بخصوص اختبار مهارة التفسير كانت كبيرة عند الذكور والإناث؛ إذ بلغت القيمة عند الذكور (١,٨) درجة، وعند الإناث (١,٣) درجة، و(١,٦) للمهارة ككل؛ أي إنَّ حوالي (٤٢,٣%) من التباين الكلي لدرجات الذكور، و(٣٢%) من التباين الكلي لدرجات الإناث، و(٣٨,٥%) من التباين للمهارة ككل في اختبار مهارة التفسير بين التطبيقين القبلي والبعدي– كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام استراتيجية (بوسنر) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة متوسطة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في مهارة التفسير (المتغيِّر التابع) لدى الذكور والإناث.

وبلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,٦٥٩) في مهارة التفسير بالنسبة إلى الذكور، و(٠,٤٧٧) بالنسبة إلى الإناث، و(٠,٥٥٥) بالنسبة إلى المهارة ككل، مما يعني أنَّ استخدام استراتيجية (بوسنر) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية مهارة التفسير لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث؛ بالرغم من أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً عندهم.

وتُظهِر نتائج الجدول (٣٦) أيضاً أنَّ قيم حجم الأثر(d) بخصوص اختبار مهارة الاستنباط كانت كبيرة عند الذكور والإناث؛ إذ بلغت القيمة عند الذكور (١,٨) درجة، وعند الإناث (٢,٤) درجة، و(٢,٢) للمهارة ككل؛ أي إنَّ حوالي (٤٢,٣%) من التباين الكلي لدرجات الذكور، و(٥٤,٩%) من التباين الكلي لدرجات الإناث، و(٥١,٢%) من التباين للمهارة ككل في اختبار مهارة الاستنباط بين التطبيقين القبلي والبعدي– كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام استراتيجية (بوسنر) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة متوسطة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في مهارة الاستنباط (المتغيِّر التابع) لدى الذكور والإناث.

وبلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,٦٨٣) في مهارة الاستنباط بالنسبة إلى الذكور، و(٠,٦٩١) بالنسبة إلى الإناث، و(٠,٦٩) بالنسبة إلى المهارة ككل، مما يعني أنَّ استخدام استراتيجية (بوسنر) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية مهارة الاستنباط لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث؛ بالرغم من أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً عندهم.

ويُتبيَّن من الجدول (٣٦) أيضاً أنَّ قيم حجم الأثر(d) بخصوص اختبار مهارة معرفة الافتراضات كانت كبيرة عند الذكور والإناث؛ إذ بلغت القيمة عند الذكور(١,٧) درجة، وعند الإناث (٣,٢) درجة، و(٢,٤) للمهارة ككل؛ أي إنَّ حوالي (٤٤,٣%) من التباين الكلي لدرجات الذكور، و(٧٠,٤%) من التباين الكلي لدرجات الإناث، و(٥٧,٤%) من التباين الكلي لدرجات المهارة ككل في اختبار مهارة معرفة الافتراضات بين التطبيقين القبلي والبعدي– كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام استراتيجية (بوسنر) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة متوسطة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في مهارة معرفة الافتراضات (المتغيِّر التابع) لدى الذكور والإناث.

وبلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,٧٢٢) في مهارة معرفة الافتراضات بالنسبة إلى الذكور، و(٠,٧٥٥) بالنسبة إلى الإناث، و(٠,٧٤٠) بالنسبة إلى المهارة ككل، مما يعني أنَّ استخدام استراتيجية (بوسنر) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية مهارة معرفة الافتراضات لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث؛ بالرغم من أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً عندهم.

وتُظهِر نتائج الجدول (٣٦) أيضاً أنَّ قيم حجم الأثر(d) بخصوص اختبار مهارة تقويم الحجج كانت كبيرة عند الذكور والإناث؛ إذ بلغت القيمة عند الذكور (٢,٦) درجة، وعند الإناث (٢,٢) درجة، و(٢,٢) للمهارة ككل؛ أي إنَّ حوالي (٦٠,٨%) من التباين الكلي لدرجات الذكور، و(٥٠,٥%) من التباين الكلي لدرجات الإناث، و(٥٤,٤%) من التباين الكلي لدرجات المهارة ككل في اختبار مهارة تقويم الحجج بين التطبيقين القبلي والبعدي– كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام استراتيجية (بوسنر) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة متوسطة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في مهارة تقويم الحجج (المتغيِّر التابع) لدى الذكور والإناث.

وبلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,٧١) في مهارة تقويم الحجج بالنسبة إلى الذكور، و(٠,٧٠١) بالنسبة إلى الإناث، و(٠,٧٠٤) بالنسبة إلى المهارة ككل، مما يعني أنَّ استخدام استراتيجية (بوسنر) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية مهارة تقويم

الحجج لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث؛ بالرغم من أنَّها أحــدثت تحســناً كبيراً عندهم.

٢-٤-١-٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) في اختبار التفكير الناقد القبلي، وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لــدرجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (سوشمان) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكيــر الناقــد بمهاراته الفرعية (الاستنتاج، والتفسير، والاستنباط، ومعرفة الافتراضات، وتقويم الحجج)، واستُخدِم اختبار (ت) لعينتين مترابطتين *Paired- Samples T-test* لاختبار الفرضية.

يوضح الجدول (٣٧) الآتي نتائج الاختبار:

جدول (٣٧) نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين *Paired- Samples T-test* لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان)* في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد.**

المتغيِّر	الجنس	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا	قيمة كوهين (d)	حجم الأثر	نسبة الكسب المعدل	الفاعلية
		القبلي	البعدي	القبلي	البعدي								
مهارة الاستنتاج	الذكور	٥,٢٣	٨,٣٤	٢,١٨٤	٣,٠٤٨	٣٤	-٥,٠٠١	٠,٠٠	٠,٤٢٣	١,٨	كبير	٠,٥٢٥	غير فعّال
	الإناث	٥,٤٣	٨,٧٧	٢,٣٧٥	٣,٦٦٧	٤٦	-٤,٩٤٠	٠,٠٠	٠,٣٤٦	١,٥	كبير	٠,٥٧١	غير فعّال
	ككل	٥,٣٤	٨,٥٩	٢,٢٨٤	٣,٤٠٣	٨١	-٦,٩٤٠	٠,٠٠	٠,٣٧٢	١,٦	كبير	٠,٥٥٢	غير فعّال
مهارة التفسير	الذكور	٦,٤٠	٩,٦٣	٢,٥٤٦	٢,٦٢٤	٣٤	-٤,٦١٦	٠,٠٠	٠,٣٨٥	١,٦	كبير	٠,٥٩٠	غير فعّال
	الإناث	٦,٨٣	١٠,٣٦	٢,٥٤٨	٢,٠٥٨	٤٦	-٦,٤٦٣	٠,٠٠	٠,٤٧٥	٢,٠	كبير	٠,٦٦٧	غير فعّال
	ككل	٦,٦٥	١٠,٠٥	٢,٥٤٠	٢,٣٣٠	٨١	-٧,٩٠٧	٠,٠٠	٠,٤٣٥	١,٨	كبير	٠,٦٣٣	غير فعّال
مهارة الاستنباط	الذكور	٥,٧١	١٠,٩٧	٢,٣٨٣	٢,٦٤٠	٣٤	-٨,٩٤٩	٠,٠٠	٠,٧٠١	٣,٢	كبير	٠,٩١٦	غير فعّال
	الإناث	٧,٠٤	١٠,٨٥	٢,٧٦٦	١,٥٣٢	٤٦	-٧,٦١٢	٠,٠٠	٠,٥٥٧	٢,٤	كبير	٠,٧٣٢	غير فعّال
	ككل	٦,٤٨	١٠,٩٠	٢,٦٧٧	٢,٠٦٤	٨١	-١١,٤٤٣	٠,٠٠	٠,٦١٧	٢,٦	كبير	٠,٨١٢	غير فعّال
مهارة معرفة الافتراضات	الذكور	٦,٢٣	١١,٠٠	٢,٥٢٢	٢,٣٠١	٣٤	-٧,٩٣٦	٠,٠٠	٠,٦٤٩	٢,٨	كبير	٠,٨٦١	غير فعّال
	الإناث	٦,٦٦	١٠,٨٥	٢,٦٤٨	١,٦٩٤	٤٦	-٩,٤٧٣	٠,٠٠	٠,٦٦١	٢,٨	كبير	٠,٧٨١	غير فعّال
	ككل	٦,٤٨	١٠,٩١	٢,٥٨٨	١,٩٦٤	٨١	-١٢,٣٣٥	٠,٠٠	٠,٦٥٨	٢,٨	كبير	٠,٨١٤	غير فعّال
مهارة تقويم الحجج	الذكور	٧,٠٦	١١,٣١	٢,٨٠٧	٢,٤١٠	٣٤	-٨,٤٤١	٠,٠٠	٠,٦٧٦	٣,٠	كبير	٠,٨١٨	غير فعّال
	الإناث	٥,٩٤	١٠,٣٤	٢,٥٧٤	١,٧٩٧	٤٦	-٩,١٦٥	٠,٠٠	٠,٦٤٦	٢,٨	كبير	٠,٧٧٨	غير فعّال
	ككل	٦,٤١	١٠,٧٦	٢,٧١٧	٢,١٢٣	٨١	-١٢,٤٩٠	٠,٠٠	٠,٦٥٨	٢,٨	كبير	٠,٧٩٦	غير فعّال
التفكير الناقد	الذكور	٣٠,٦٣	٥١,٨٦	٥,٢٥٩	٥,٩٢٧	٣٤	-١٦,٤٣٢	٠,٠٠	٠,٨٨٨	٥,٣	كبير	٠,٧٦١	غير فعّال
	الإناث	٣٢,٠٠	٥١,٣٨	٤,٢٠١	٤,٩٣٢	٤٦	-١٩,٩٠٠	٠,٠٠	٠,٨٩٥	٥,٥	كبير	٠,٧٠٩	غير فعّال
	ككل	٣١,٤١	٥١,٥٩	٤,٧٠١	٥,٣٤٩	٨١	-٢٥,٦٥٦	٠,٠٠	٠,٨٩٠	٥,٤	كبير	٠,٧٣١	غير فعّال

* (ن= ٨٢، ذ: ٣٥، ث: ٤٧) ** الدرجة العظمى للاختبار= ٧٥ درجة (كل مهارة فرعية= ١٥ درجة)

يُتبيَّن من نتائج الجدول (٣٧) أنَّ قيم (ت) لاختبار التفكير الناقد كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يُشير إلى رفض الفرضية الصفرية السابقة، وقبول الفرضية البديلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) في اختبار التفكير الناقد القبلي وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي، ولمصلحة الاختبار البعدي؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في الاختبار القبلي (٣١,٤١) وفي الاختبار البعدي (٥١,٥٩).

ويُتبيَّن من نتائج الجدول (٣٧) أنَّ قيم (ت) لاختبارات المهارات الفرعية للتفكير الناقد كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية السابقة، وقبول الفرضية البديلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) في اختبارات المهارات الفرعية للتفكير الناقد القبلي وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي، ولمصلحة الاختبار البعدي؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في اختبار الاستنتاج القبلي (٥,٣٤) وفي الاختبار البعدي (٨,٥٩)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في اختبار التفسير القبلي (٦,٦٥) وفي الاختبار البعدي (١٠,٠٥)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في اختبار الاستنباط القبلي (٦,٤٨) وفي الاختبار البعدي (١٠,٩)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في اختبار معرفة الافتراضات القبلي (٦,٤٨) وفي الاختبار البعدي (١٠,٩١)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في اختبار تقويم الحجج القبلي (٦,٤١) وفي الاختبار البعدي (١٠,٧٦).

ويُستدَل بذلك أنَّ لاستراتيجية (سوشمان) أثراً إيجابياً في ارتفاع متوسط التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام؛ إذ يُلاحَظ من الجدول (٣٧) أنَّ حجم الأثر (d) بخصوص الاختبار كان مرتفعاً بقيمة بلغت (٥,٤) درجة؛ أي إنَّ حوالي (٨٩%) من التباين الكلي لدرجات الطلبة في اختبار التفكير الناقد بين التطبيقين القبلي والبعدي- كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا- يُفسِّرها استخدام (استراتيجية سوشمان) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة جدُّ مرتفعة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في التفكير الناقد (المتغيِّر التابع) لدى الطلبة.

وتُظهِر نتائج الجدول (٣٧) أنَّ استخدام استراتيجية (سوشمان) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام؛ إذ بلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,٧٣١) في اختبار التفكير الناقد، وهي قيمة تقل عن الحد الأدنى الذي حدده بلاك للفاعلية وهو ما بين (١ و ٢).

ويُتبيَّن من نتائج الجدول (٣٧) أيضاً أنَّ قيم حجم الأثر(d) بخصوص الاختبار كانت كبيرة ومتقاربة بالنسبة إلى متغيِّر الجنس بين الذكور والإناث؛ إذ بلغت القيمة عند الذكور(٥,٣) درجة، وعند الإناث (٥,٥) درجة؛ أي إنَّ حوالي (٨٨,٨%) من التباين الكلي لدرجات الذكور و(٨٩,٥%)

من التباين الكلي لدرجات الإناث في اختبار التفكير الناقد بين التطبيقين القبلي والبعدي –كما تـدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام استراتيجية (سوشمان) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة مرتفعة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاسـتراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في التفكير الناقد (المتغيِّر التابع) لدى الطلبة من الذكور والإناث.

وبلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,٧٦١) في اختبار التفكير الناقد بالنسبة إلـى الذكور، و(٠,٧٠٩) بالنسبة إلى الإناث، مما يعني أنَّ استخدام استراتيجية (سوشمان) في تـدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصـف الثـاني الثانوي العام من الذكور والإناث؛ بالرغم من أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في التفكير الناقد لديهم.

وتُظهِر نتائج الجدول (٣٧) أيضاً أنَّ قيم حجم الأثر(d) بخصوص اختبار مهـارة الاسـتنتاج كانت كبيرة عند الذكور والإناث؛ إذ بلغت القيمة عند الذكور(١,٨) درجة، وعنـد الإنـاث (١,٥) درجة، و(١,٦) للمهارة ككل؛ أي إنَّ حوالي (٤٢,٣%) مـن التبـاين الكلـي لـدرجات الـذكور، و(٣٤,٦%) من التباين الكلي لدرجات الإناث، و(٣٧,٢%) من التباين الكلي لدرجات المهارة ككل في اختبار مهارة الاستنتاج بين التطبيقين القبلي والبعدي –كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّـرها استخدام استراتيجية (سوشمان) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة متوسطة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في مهارة الاستنتاج (المتغيِّر التابع) لدى الذكور والإناث.

وبلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,٥٢٥) في مهارة الاستنتاج بالنسبة إلى الذكور، و(٠,٥٧١) بالنسبة إلى الإناث، و(٠,٥٥٢) بالنسبة إلى المهارة ككـل، ممـا يعنـي أنَّ اسـتخدام استراتيجية (سوشمان) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية مهـارة الاستنتاج لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث؛ بالرغم من أنَّها أحدثت تحسناً متوسطاً عند الذكور وكبيراً عند الاناث.

ويُتبيَّن من نتائج الجدول (٣٧) أيضاً أنَّ قيم حجم الأثر(d) بخصوص اختبار مهارة التفسـير كانت كبيرة عند الذكور والإناث؛ إذ بلغت القيمة عند الذكور(١,٦) درجة، وعند الإناث (٢) درجة، و(١,٨) للمهارة ككل؛ أي إنَّ حوالي (٣٨,٥%) من التباين الكلي لدرجات الذكور، و(٤٧,٥%) من التباين الكلي لدرجات الإناث، و(٤٣,٥%) من التباين الكلي لدرجات المهارة ككل في اختبار مهارة التفسير بين التطبيقين القبلي والبعدي –كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام استراتيجية (سوشمان) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة متوسطة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في مهـارة التفسـير (المتغيِّر التابع) لدى الذكور والإناث.

وبلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,٥٩٠) في مهارة التفسير بالنسبة إلى الذكور، و(٠,٦٦٧) بالنسبة إلى الإناث، و(٠,٦٣٣) بالنسبة إلى المهارة ككل، مما يعني أنَّ استخدام استراتيجية (سوشمان) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية مهارة التفسير لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث؛ بالرغم من أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً عندهم.

وتُظهِر نتائج الجدول (٣٧) أيضاً أنَّ قيم حجم الأثر(d) بخصوص اختبار مهارة الاستنباط كانت كبيرة عند الذكور والإناث؛ إذ بلغت القيمة عند الذكور(٣,٢) درجة، وعند الإناث (٢,٤) درجة، و(٢,٦) للمهارة ككل؛ أي إنَّ حوالي (٧٠,١%) من التباين الكلي لدرجات الذكور، و(٥٥,٧%) من التباين الكلي لدرجات الإناث، و(٦١,٧%) من التباين الكلي لدرجات المهارة ككل في اختبار مهارة الاستنباط بين التطبيقين القبلي والبعدي– كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام استراتيجية (سوشمان) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة مرتفعة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في مهارة الاستنباط (المتغيِّر التابع) لدى الذكور والإناث.

وبلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,٩١٦) في مهارة الاستنباط بالنسبة إلى الذكور، و(٠,٧٣٢) بالنسبة إلى الإناث، و(٠,٨١٢) بالنسبة إلى المهارة ككل، مما يعني أنَّ استخدام استراتيجية (سوشمان) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية مهارة الاستنباط لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث؛ بالرغم من أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً عندهم.

ويُتبيَّن من الجدول (٣٧) أيضاً أنَّ قيم حجم الأثر(d) بخصوص اختبار مهارة معرفة الافتراضات كانت كبيرة عند الذكور والإناث؛ إذ بلغت القيمة عند الذكور(٢,٨) درجة، وعند الإناث (٢,٨) درجة، و(٢,٨) للمهارة ككل؛ أي إنَّ حوالي (٦٤,٩%) من التباين الكلي لدرجات الذكور، و(٦٦,١%) من التباين الكلي لدرجات الإناث، و(٦٥,٨%) من التباين الكلي لدرجات المهارة ككل في اختبار مهارة معرفة الافتراضات بين التطبيقين القبلي والبعدي– كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام استراتيجية (سوشمان) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة مرتفعة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في مهارة معرفة الافتراضات (المتغيِّر التابع) لدى الذكور والإناث.

وبلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,٨٦١) في مهارة معرفة الافتراضات بالنسبة إلى الذكور، و(٠,٧٨١) بالنسبة إلى الإناث، و(٠,٨١٤) بالنسبة إلى المهارة ككل، مما يعني أنَّ استخدام استراتيجية (سوشمان) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية

مهارة معرفة الافتراضات لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث؛ بالرغم من أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً عندهم.

وتُظهِر نتائج الجدول (٣٧) أيضاً أنَّ قيم حجم الأثر(d) بخصوص اختبار مهارة تقويم الحجج كانت كبيرة عند الذكور والإناث؛ إذ بلغت القيمة عند الذكور (٣) درجة، وعند الإناث (٢,٨) درجة، و(٢,٨) للمهارة ككل؛ أي إنَّ حوالي (٦٧,٦%) من التباين الكلي لدرجات الذكور، و(٦٤,٦%) من التباين الكلي لدرجات الإناث، و(٦٥,٨%) في اختبار مهارة تقويم الحجج بين التطبيقين القبلي والبعدي– كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام استراتيجية (سوشمان) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة متوسطة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في مهارة تقويم الحجج (المتغيِّر التابع) لدى الذكور والإناث.

وبلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,٨١٨) في مهارة تقويم الحجج بالنسبة إلى الذكور، و(٠,٧٧٨) بالنسبة إلى الإناث، و(٠,٧٩٦) بالنسبة إلى المهارة ككل، مما يعني أنَّ استخدام استراتيجية (سوشمان) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية مهارة تقويم الحجج لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث؛ بالرغم من أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً عندهم.

٢-٤-١-٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي، وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد بمهاراته الفرعية (الاستنتاج، والتفسير، والاستنباط، ومعرفة الافتراضات، وتقويم الحجج)، واستُخدِم اختبار (ت) لعينتين مترابطتين *Paired- Samples T-test* لاختبار الفرضية.

يُوضِّح الجدول (٣٨) الآتي نتائج الاختبار:

جدول (٣٨) نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين *Paired- Samples T-test* لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة)* في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد.*

المتغيِّر	الجنس	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا	قيمة كوهين (d)	حجم الأثر	نسبة الكسب المعدل	الفاعلية
		القبلي	البعدي	القبلي	البعدي								
مهارة الاستنتاج	الذكور	٤,٥٠	٥,١٥	٢,٠٨٣	٢,١٩٧	٢٥	١,٣٦٥-	٠,١٨٤	٠,٠٦٩	٠,٦	متوسط	٠,١٠٥	غير فعّال
	الإناث	٤,٩٦	٥,٩١	٢,١٦٣	٢,٣٣٤	٢٢	١,٥٩١-	٠,١٢٦	٠,١٠٣	٠,٧	متوسط	٠,١٥٧	غير فعّال
	ككل	٤,٧١	٥,٤٩	٢,١١١	٢,٢٧٤	٤٨	٢,١١٤-	٠,٠٤	٠,٠٨٥	٠,٧	متوسط	٠,١٢٧	غير فعّال

مهارة التفسير	الذكور	٦,٢٧	٧,٢٣	٢,٤٧٥	٢,٨١٩	٢٥	١,٠٩٥-	٠,٢٨٤	٠,٠٤٦	٠,٥	متوسط	٠,١٧٣	غير فعّال
	الإناث	٦,٩١	٧,٧٠	٢,٦٤٤	٢,٨٨٣	٢٢	٠,٨٥٩-	٠,٤٠٠	٠,٠٣٢	٠,٤	صغير	٠,١٥٠	غير فعّال
	ككل	٦,٥٧	٧,٤٥	٠,٣٦٤	٠,٤٠٤	٤٨	١,٤٠٢-	٠,١٦٧	٠,٠٣٩	٠,٥	متوسط	٠,١٦٢	غير فعّال
مهارة الاستنباط	الذكور	٦,٣٥	٦,٨٨	٢,٦٠٧	١,٩٠٤	٢٥	٠,٧٧٢-	٠,٤٤٨	٠,٠٢٤	٠,٤	صغير	٠,٠٩٦	غير فعّال
	الإناث	٦,٩١	٦,٩٦	٢,٦٩٥	٢,٨٢٠	٢٢	٠,٠٥١-	٠,٩٦٠	٠,٠٠١	٠,١	صغير	٠,٠٠٩	غير فعّال
	ككل	٦,٦١	٦,٩٢	٢,٦٣٦	٢,٣٥٣	٤٨	٠,٥٦٤-	٠,٥٧٥	٠,٠٠٦	٠,٢	صغير	٠,٠٥٧	غير فعّال
مهارة معرفة الافتراضات	الذكور	٥,٣٥	٦,٧٣	١,٩٩٩	٢,٤٩١	٢٥	٢,١١٧-	٠,٠٤٤	٠,١٥٢	٠,٩	كبير	٠,٢٣٥	غير فعّال
	الإناث	٦,٣٩	٧,٥٢	٢,٢٧١	٢,٨١٠	٢٢	١,٣٣٢-	٠,١٩٧	٠,٠٧٤	٠,٦	متوسط	٠,٢٠٦	غير فعّال
	ككل	٥,٨٤	٧,١٠	٢,١٧٣	٢,٦٤٨	٤٨	٢,٤١٩-	٠,٠١٩	٠,١٠٨	٠,٧	متوسط	٠,٢٢١	غير فعّال
مهارة تقويم الحجج	الذكور	٥,٦٢	٧,٢٣	٢,٩٤٠	١,٨٦١	٢٥	٢,٣١٦-	٠,٠٢٩	٠,١٧٦	١,٠	كبير	٠,٢٧٨	غير فعّال
	الإناث	٤,٧٨	٧,٤٨	١,٧٥٧	٢,٢٩٤	٢٢	٤,٢٣٦-	٠,٠٠	٠,٤٤٩	١,٩	كبير	٠,٤٤٤	غير فعّال
	ككل	٥,٢٢	٧,٣٥	٢,٤٦٩	٢,٠٥٧	٤٨	٤,٤٤٩-	٠,٠٠	٠,٢٩١	١,٣	كبير	٠,٣٥٩	غير فعّال
التفكير الناقد	الذكور	٢٩,٧٧	٣٣,٠٨	٤,٣٤٨	٦,٤٢٤	٢٥	٢,٠٤١-	٠,٠٥٢	٠,١٤٢	٠,٩	كبير	٠,١١٧	غير فعّال
	الإناث	٢٨,٥٢	٣٥,٥٧	٥,٨٤٦	٧,١٥٩	٢٢	٣,٥٨٩-	٠,٠٠٢	٠,٣٦٩	١,٦	كبير	٠,٢٤٥	غير فعّال
	ككل	٢٩,١٨	٣٤,٢٤	٥,٠٩٠	٦,٨٢٤	٤٨	٣,٩٦٨-	٠,٠٠	٠,٢٤٧	١,٢	كبير	٠,١٧٧	غير فعّال

* (ن= ٤٩، ذ: ٢٦، ث: ٢٣) ** الدرجة العظمى للاختبار= ٧٥ درجة (كل مهارة فرعية= ١٥ درجة)

يُتبيَّن من نتائج الجدول (٣٨) أنَّ قيم (ت) لاختبار التفكير الناقد كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية السابقة، وقبول الفرضية البديلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) في اختبار التفكير الناقد القبلي وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي، ولمصلحة الاختبار البعدي؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في الاختبار القبلي (٢٩,١٨) وفي الاختبار البعدي (٣٤,٢٤).

ويُتبيَّن من نتائج الجدول (٣٨) أنَّ قيم (ت) لاختبار المهارات الفرعية للتفكير الناقد (الاستنتاج، ومعرفة الافتراضات، وتقويم الحجج) كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية السابقة، وقبول الفرضية البديلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) في اختبار المهارات الفرعية للتفكير الناقد (الاستنتاج، ومعرفة الافتراضات، وتقويم الحجج) القبلي وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي، ولمصلحة الاختبار البعدي؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في اختبار الاستنتاج القبلي (٤,٧١) وفي الاختبار البعدي (٥,٤٩)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في اختبار معرفة الافتراضات القبلي (٥,٨٤) وفي الاختبار البعدي (٧,١٠)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في اختبار تقويم الحجج القبلي (٥,٢٢) وفي الاختبار البعدي (٧,٣٥). أمّا في مهارتي (التفسير، والاستنباط) فإنَّ قيم (ت) كانت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية السابقة، بعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة

المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) في اختبار مهارتي (التفسير، والاستنباط) الفرعيتين من التفكير الناقد القبلي وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.

ويُستدَل بذلك أنَّ للاستراتيجية (الاعتيادية المُتَّبعة) أثراً إيجابياً في ارتفاع متوسط التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام؛ إذ يُلاحظ من الجدول (٣٨) أنَّ حجم الأثر (d) بخصوص الاختبار كان كبيراً بقيمة بلغت (١,٢) درجة؛ أي إنَّ حوالي (٢٤,٧%) من التباين الكلي لدرجات الطلبة في اختبار التفكير الناقد بين التطبيقين القبلي والبعدي–كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام (الاستراتيجية الاعتيادية المُتَّبعة) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة قليلة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في التفكير الناقد (المتغيِّر التابع) لدى الطلبة.

وتُظهِر نتائج الجدول (٣٨) أنَّ استخدام الاستراتيجية (الاعتيادية المُتَّبعة) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام؛ إذ بلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,١٧٧) في اختبار التفكير الناقد، وهي قيمة تقل بكثير عن الحد الأدنى الذي حدده بلاك للفاعلية وهو ما بين (١ و ٢).

ويُتبيَّن من الجدول (٣٨) أيضاً أنَّ قيم حجم الأثر(d) بخصوص الاختبار كانت كبيرة بالنسبة إلى متغيِّر الجنس بين الذكور والإناث؛ إذ بلغت القيمة عند الذكور(٠,٩) درجة، وعند الإناث (١,٦) درجة؛ أي إنَّ حوالي (١٤,٢%) من التباين الكلي لدرجات الذكور، و(٣٦,٩%) من التباين الكلي لدرجات الإناث في اختبار التفكير الناقد بين التطبيقين القبلي والبعدي–كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام الاستراتيجية (الاعتيادية المُتَّبعة) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة منخفضة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في التفكير الناقد (المتغيِّر التابع) لدى الطلبة من الذكور والإناث.

وبلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,١١٧) في اختبار التفكير الناقد بالنسبة إلى الذكور، و(٠,٢٤٥) بالنسبة إلى الإناث، مما يعني أنَّ استخدام الاستراتيجية (الاعتيادية المُتَّبعة) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث؛ بالرغم من أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في التفكير الناقد لديهم.

ويُتبيَّن من الجدول (٣٨) أيضاً أنَّ قيم حجم الأثر(d) بخصوص اختبار مهارة الاستنتاج كانت متوسطة عند الذكور والإناث؛ إذ بلغت القيمة عند الذكور(٠,٦) درجة، وعند الإناث (٠,٧) درجة، و(٠,٧) للمهارة ككل؛ أي إنَّ حوالي (٠,٠٦%) من التباين الكلي لدرجات الذكور، و(٠,١%) من التباين الكلي لدرجات الإناث و(٠,٠٨%) من التباين الكلي لدرجات المهارة ككل في اختبار مهارة الاستنتاج بين التطبيقين القبلي والبعدي– كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام

الاستراتيجية (الاعتيادية المُتَّبعة) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسـلامية وترجـع إلـى تأثيرها، وهي نسبة جدٌّ قليلة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية؛ وتعني أنَّها أحدثت تحسناً متوسطاً في مهارة الاستنتاج (المتغيِّر التابع) لدى الذكور والإناث.

وبلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,١٠٥) في مهارة الاستنتاج بالنسبة إلى الذكور، و(٠,١٥٧) بالنسبة إلى الإناث، و(٠,١٢٧) بالنسبة إلى المهارة ككـل، ممـا يعنـي أنَّ اسـتخدام الاستراتيجية (الاعتيادية المُتَّبعة) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية مهارة الاستنتاج لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث؛ بالرغم من أنَّها أحدثت تحسناً متوسطاً عند الذكور والاناث.

ويُتبيَّن من الجدول (٣٨) أيضاً أنَّ قيم حجم الأثر(d) بخصوص اختبار مهارة التفسير كانـت متوسطة عند الذكور وصغيرة عند الإناث؛ إذ بلغت القيمة عند الذكور(٠,٥) درجة، وعند الإنـاث (٠,٤) درجة، و(٠,٥) للمهارة ككل؛ أي إنَّ حوالي (٠,٠٤%) من التباين الكلي لدرجات الـذكور و(٠,٠٣%) من التباين الكلي لدرجات الإناث، و(٠,٠٣%) من التباين الكلي لدرجات المهارة ككل في اختبار مهارة التفسير بين التطبيقين القبلي والبعدي– كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتـا– يُفسِّـرها استخدام الاستراتيجية (الاعتيادية المُتَّبعة) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجـع إلى تأثيرها، وهي نسبة جدٌّ قليلة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً متوسطاً في مهارة التفسير (المتغيِّر التابع) لدى الذكور وصغيراً لدى الإناث.

وبلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,١٧٣) في مهارة التفسير بالنسبة إلى الذكور، و(٠,١٥٠) بالنسبة إلى الإناث، و(٠,١٦٢) بالنسبة إلى المهارة ككـل، ممـا يعنـي أنَّ اسـتخدام الاستراتيجية (الاعتيادية المُتَّبعة) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية مهارة التفسير لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث.

ويُتبيَّن من الجدول (٣٨) أيضاً أنَّ قيم حجم الأثر(d) بخصوص اختبار مهارة الاستنباط كانت صغيرة عند الذكور والإناث؛ إذ بلغت القيمة عند الذكور(٠,٤) درجة، وعند الإناث (٠,١) درجـة، و(٠,٢) للمهارة ككل؛ أي إنَّ حوالي (٠,٠٢%) من التباين الكلي لدرجات الذكور، و(٠,٠١%) من التباين الكلي لدرجات الإناث، و(٠,٠٦%) من التباين الكلي لدرجات المهارة ككل في اختبار مهارة الاستنباط بين التطبيقين القبلي والبعدي– كما تدلُّ عليه قيمـة مربـع إيتـا– يُفسِّـرها اسـتخدام الاستراتيجية (الاعتيادية المُتَّبعة) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسـلامية وترجـع إلـى تأثيرها، وهي نسبة جدٌّ قليلة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً صغيراً في مهارة الاستنباط (المتغيِّر التابع) لدى الذكور والإناث.

وبلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,٠٩٦) في مهارة الاستنباط بالنسبة إلى الذكور، و(٠,٠٠٩) بالنسبة إلى الإناث، و(٠,٠٥٧) بالنسبة إلى المهارة ككل، مما يعني أنَّ استخدام الاستراتيجية (الاعتيادية المُتَّبعة) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية مهارة الاستنباط لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث.

وتُظهِر نتائج الجدول (٣٨) أيضاً أنَّ قيم حجم الأثر(d) بخصوص اختبار مهارة معرفة الافتراضات كانت كبيرة عند الذكور ومتوسطة عند الإناث؛ إذ بلغت القيمة عند الذكور(٠,٩) درجة، وعند الإناث (٠,٦) درجة، و(٠,٧) للمهارة ككل؛ أي إنَّ حوالي (١,٥%) من التباين الكلي لدرجات الذكور و(٠,٧%) من التباين الكلي لدرجات الإناث و(١,١%) من التباين الكلي لدرجات المهارة ككل في اختبار مهارة معرفة الافتراضات بين التطبيقين القبلي والبعدي– كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام الاستراتيجية (الاعتيادية المُتَّبعة) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة منخفضة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في مهارة معرفة الافتراضات (المتغيِّر التابع) لدى الذكور ومتوسطاً لدى الإناث.

وبلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,٢٣٥) في مهارة معرفة الافتراضات بالنسبة إلى الذكور، و(٠,٢٠٦) بالنسبة إلى الإناث، و(٠,٢٢١) بالنسبة إلى المهارة ككل، مما يعني أنَّ استخدام الاستراتيجية (الاعتيادية المُتَّبعة) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية مهارة معرفة الافتراضات لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث.

ويُتبيَّن من الجدول (٣٨) أيضاً أنَّ قيم حجم الأثر(d) بخصوص اختبار مهارة تقويم الحجج كانت كبيرة عند الذكور والإناث؛ إذ بلغت القيمة عند الذكور (١) درجة، وعند الإناث (١,٩) درجة، و(١,٣) للمهارة ككل؛ أي إنَّ حوالي (١,٨%) من التباين الكلي لدرجات الذكور، و(٤,٥%) من التباين الكلي لدرجات الإناث، و(٢,٩%) من التباين الكلي لدرجات المهارة ككل في اختبار مهارة تقويم الحجج بين التطبيقين القبلي والبعدي– كما تدلُّ عليه قيمة مربع إيتا– يُفسِّرها استخدام الاستراتيجية (الاعتيادية المُتَّبعة) (المتغيِّر المستقل) في تدريس التربية الإسلامية وترجع إلى تأثيرها، وهي نسبة جدُّ قليلة من التباين المفسَّر بوساطة هذه الاستراتيجية، وتعني أنَّها أحدثت تحسناً كبيراً في مهارة تقويم الحجج (المتغيِّر التابع) لدى الذكور والإناث.

وبلغت قيمة الكسب المعدل وَفْق قانون بلاك (٠,٢٧٨) في مهارة تقويم الحجج بالنسبة إلى الذكور، و(٠,٤٤٤) بالنسبة إلى الإناث، و(٠,٣٥٩) بالنسبة إلى المهارة ككل، مما يعني أنَّ استخدام الاستراتيجية (الاعتيادية المُتَّبعة) في تدريس التربية الإسلامية لا يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية مهارة تقويم الحجج لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام.

٢-٤-٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الثانوي العام في اختبار التفكير الناقد البعدي، تعزى إلى متغيِّر استراتيجية التدريس (بوسنر، سوشمان، الاعتيادية المُتَّبعة).

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعات الثلاث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد، واستُخدِم اختبار تحليل التباين الأحادي (*One Way Avova*) لاختبار دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية.

يُوضِّح الجدول (٣٩) الآتي نتائج الاختبار:

جدول (٣٩) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (*One Way Avova*) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد.

المجموعات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	df	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
التجريبية الأولى		٣٥	٤٨,٤٩	٦,٥٩٩	بين المجموعات	٥٧٣٨,٩٥٩	٢٨٦٩,٤٧٩	٢			
التجريبية الثانية	الذكور	٣٥	٥١,٨٦	٥,٩٢٧	داخل المجموعات	٣٧٠٦,٨٧٥	٣٩,٨٥٩	٩٣	٧١,٩٩١	٠,٠٠	دال
الضابطة		٢٦	٣٣,٠٨	٦,٤٢٤	الكلي	٩٤٤٥,٨٣٣	-	٩٥			
التجريبية الأولى		٤٧	٤٨,٥٣	٤,٨٥٨	بين المجموعات	٤٠١٨,٦١٦	٢٠٠٩,٣٠٨	٢			
التجريبية الثانية	الإناث	٤٧	٥١,٣٨	٤,٩٣٢	داخل المجموعات	٣٣٣٢,٤٦١	٢٩,٢٣٢	١١٤	٦٨,٧٣٦	٠٠,٠	دال
الضابطة		٢٣	٣٥,٥٧	٧,١٥٩	الكلي	٧٣٥١,٠٧٧	-	١١٦			
التجريبية الأولى		٨٢	٤٨,٥١	٥,٦٢٩	بين المجموعات	٩٨١٠,١٩٢	٤٩٠٥,٠٩٦	٢			
التجريبية الثانية	ككل	٨٢	٥١,٥٩	٥,٣٤٩	داخل المجموعات	٧١١٩,٤٥١	٣٣,٩٠٢	٢١٠	١٤٤,٦٨	٠,٠٠	دال
الضابطة		٤٩	٣٤,٢٤	٦,٨٢٤	الكلي	١٦٩٢٩,٦٤	-	٢١٢			

يُتبيَّن من الجدول (٣٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لقيم (f) المتعلقة بفاعلية استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان في تباين درجات طلبة مجموعات الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد (في الاختبار ككل، وعند الذكور، وعند الإناث)؛ وبالتالي نقبل الفرضية البديلة القائلة: إنَّ هنالك اثنين على الأقل من المتوسطات غير متساوية؛ أي أنَّ هنالك مجموعتين على الأقل من المجموعات الثلاث تكون درجات اختبار التفكير الناقد فيهما غير متساوية.

لتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائياً- مصدر الاختلاف- استُخدِم اختبار شيفيه *Scheffe* للمقارنات المتعددة (وهو أحد الاختبارات البعدية *Post Hoc* لتحديد مصدر الاختلاف)، ويُوضح الجدول (٤٠) نتائج المقارنات بين المتوسطات باستخدام اختبار شيفيه:

جدول (٤٠) نتائج اختبار شيفيه *Scheffe* للمقارنات المتعددة بين المجموعات الثنائية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد.

المتغيِّر	المجموعة (I)	المجموعة (J)	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
الذكور	التجريبية الأولى (بوسنر)	التجريبية الثانية (سوشمان)	٣,٣٧١-	٠,٠٨٨	غير دال
		الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة)	١٥,٤٠٩	٠,٠٠	دال
	التجريبية الثانية (سوشمان)	التجريبية الأولى (بوسنر)	٣,٣٧١	٠,٠٨٨	غير دال
		الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة)	١٨,٧٨٠	٠,٠٠	دال
	الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة)	التجريبية الأولى (بوسنر)	١٥,٤٠٩-	٠,٠٠	دال
		التجريبية الثانية (سوشمان)	١٨,٧٨٠-	٠,٠٠	دال
الإناث	التجريبية الأولى (بوسنر)	التجريبية الثانية (سوشمان)	٣,٣٧١-	٠,٠٨٨	غير دال
		الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة)	١٥,٤٠٩	٠,٠٠	دال
	التجريبية الثانية (سوشمان)	التجريبية الأولى (بوسنر)	٣,٣٧١	٠,٠٨٨	غير دال
		الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة)	١٨,٧٨٠	٠,٠٠	دال
	الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة)	التجريبية الأولى (بوسنر)	١٥,٤٠٩-	٠,٠٠	دال
		التجريبية الثانية (سوشمان)	١٨,٧٨٠-	٠,٠٠	دال
ككل	التجريبية الأولى (بوسنر)	التجريبية الثانية (سوشمان)	٣,٠٧٣-	٠,٠٠٤	دال
		الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة)	١٤,٢٦٧	٠,٠٠	دال
	التجريبية الثانية (سوشمان)	التجريبية الأولى (بوسنر)	٣,٠٧٣	٠,٠٠٤	دال
		الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة)	١٧,٣٤٠	٠,٠٠	دال
	الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة)	التجريبية الأولى (بوسنر)	١٤,٢٦٧-	٠,٠٠	دال
		التجريبية الثانية (سوشمان)	١٧,٣٤٠-	٠,٠٠	دال

يُتبيَّن من الجدول (٤٠) النتائج الآتية لتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائياً:

١) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتَين التجريبية الأولى (بوسنر) والضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد (في الاختبار ككل، وعند الذكور، وعند الإناث) تُعزى إلى متغيِّر استراتيجية التدريس؛ إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (٣٩) نجد أنَّ الفرق لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية بوسنر؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) في التطبيق البعدي

لاختبار التفكير الناقد (٤٨,٥١)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد (٣٤,٢٤)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات ذكور المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد (٤٨,٤٩)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات ذكور المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد (٣٣,٠٨)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات إناث المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد (٤٨,٥٣)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات إناث المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد (٣٥,٥٧).

٢) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتَين التجريبية الثانية (سوشمان) والضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد (في الاختبار ككل، وعند الذكور، وعند الإناث) تُعزى إلى متغيِّر استراتيجية التدريس؛ إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (٣٩) نجد أنَّ الفرق لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية سوشمان؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد (٥١,٥٩)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد (٣٤,٢٤)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات ذكور المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد (٥١,٨٦)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات ذكور المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد (٣٣,٠٨)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات إناث المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد (٥١,٣٨)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات إناث المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد (٣٥,٥٧).

٣) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتَين التجريبية الأولى (بوسنر) والتجريبية الثانية (سوشمان) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد (في الاختبار ككل) تُعزى إلى متغيِّر استراتيجية التدريس؛ إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٤)، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (٣٩) نجد أنَّ الفرق لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي دُرِّست باستخدام استراتيجية سوشمان؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير

الناقد (٤٨,٥١)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبـــة المجموعـــة التجريبيـــة الثانيـــة (سوشمان) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد (٥١,٥٩).

خلاصة الإجابة عن السؤال الرابع هي:

١) إنَّ للاستراتيجيات التدريسية الثلاث (بوسنر، وسوشمان، والاعتيادية المُتَّبعة) أثراً إيجابياً كبيراً في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام.

٢) إنَّ لاستراتيجية (بوسنر) أثراً إيجابياً متوسطاً في تنمية مهارة الاستنتاج لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور، وأثراً إيجابياً كبيراً في تنمية بقية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من الذكور والإناث.

٣) إنَّ لاستراتيجية (سوشمان) أثراً إيجابياً كبيراً في مهارات التفكير الناقد كلها لدى الطلبة من الذكور والإناث.

٤) إنَّ للاستراتيجية (الاعتيادية المُتَّبعة) أثراً إيجابياً كبيراً في تنمية مهارة تقويم الحجج لدى الطلبة من الذكور والإناث، وفي تنمية مهارة معرفة الافتراضات لدى الذكور، في حين كان لها أثر إيجابي صغير في تنمية بقية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من الذكور والإناث.

٥) عدم فاعلية استراتيجيات بوسنر وسوشمان والاعتيادية المُتَّبعة في تدريس التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام حسب قيمة الكسب المعدل عند بلاك، واقتراب قيمة الفاعلية في استخدام استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان من قيمة الكسب المعـــدل التي حددها بلاك (من الواحد الصحيح إلى اثنين)؛ إذ بلغت قيمة الفاعليـــة لاســـتراتيجية بوســـنر (٠,٧٢٥)، ولاستراتيجية سوشمان (٠,٧٣١)، في حين أنَّ الاستراتيجية الاعتيادية المُتَّبعة ابتعدت كثيراً عند قيمة الفاعلية؛ إذ بلغت قيمتها (٠,١٧٧).

٦) حققت استراتيجية سوشمان فاعلية تدريسية أكبر بقليل من استراتيجية بوسنر؛ إذ بلغت قيمة الكسب المعدل لاستخدام استراتيجية سوشمان (٠,٧٣١)، ولاستخدام استراتيجية بوسنر (٠,٧٢٥).

٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لقيم (f) المتعلقـــة بفاعليـــة استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان في تباين درجات طلبة مجموعات الدراسة الثلاث فـــي التطبيـــق البعدي لاختبار التفكير الناقد (في الاختبار ككل، وعند الذكور، وعند الإناث) ولمصلحة المجموعتَين التجريبيتَين.

٨) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لقـــيم (f) المتعلقـــة بفاعليـــة استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان في تباين درجات طلبة المجموعتَين التجريبيتَين في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد (في الاختبار ككل) ولمصلحة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان).

٢-٥- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، ونصه: هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام وبين مستوى تفكيرهم الناقد؟

للإجابة عن هذا السؤال اختُبِرت صحة الفرضية الصفرية الآتية:

٢-٥-١- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلبة الصف الثاني الثانوي العام في اختبار التحصيل الدراسي البعدي وبين متوسط درجاتهم في اختبار التفكير الناقد البعدي.

للتأكد من صحة الفرضية حُسِبت معاملات الارتباط بيرسون *Pearson* بين درجات طلبة المجموعات الثلاث في اختبار التحصيل الدراسي، وبين درجاتهم في اختبار مهارات التفكير الناقد بمهاراته الخمس في التطبيق البعدي للاختبارين للعينة التجريبية كلها، ولكلٍّ مجموعة على حدة.

يوضح الجدول (٤١) الآتي هذه النتائج:

جدول (٤١) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الاختبار التحصيلي وبين درجات التفكير الناقد بمهاراته كلها في التطبيق البعدي للاختبارين.

المجموعة	المتغيِّر المستقل	الاختبار التحصيلي			
	المتغيِّر التابع	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار	قوة الارتباط
التجريبية الأولى (بوسنر) ن= ٨٢	مهارات الاستنتاج	٠,٠٣٨	٠,٧٣٥	غير دال	جدّ ضعيف
	مهارات التفسير	-٠,١٢٣	٠,٢٧٢	غير دال	جدّ ضعيف
	مهارات الاستنباط	-٠,٠٧٣	٠,٥١٢	غير دال	جدّ ضعيف
	مهارات معرفة الافتراضات	٠,١٨٩	٠,٠٨٩	غير دال	جدّ ضعيف
	مهارات تقويم الحجج	-٠,١٣٥	٠,٢٢٦	غير دال	جدّ ضعيف
	التفكير الناقد	-٠,٠٥٠	٠,٦٥٦	غير دال	جدّ ضعيف
التجريبية الثانية (سوشمان) ن= ٨٢	مهارات الاستنتاج	-٠,١١١	٠,٣٢٢	غير دال	جدّ ضعيف
	مهارات التفسير	٠,١٦٩	٠,١٢٩	غير دال	جدّ ضعيف
	مهارات الاستنباط	-٠,٠٦٢	٠,٥٨٢	غير دال	جدّ ضعيف
	مهارات معرفة الافتراضات	٠,٠٨٥	٠,٤٤٩	غير دال	جدّ ضعيف
	مهارات تقويم الحجج	-٠,١٠٦	٠,٣٤٥	غير دال	جدّ ضعيف
	التفكير الناقد	-٠,٠٤٤	٠,٦٩٦	غير دال	جدّ ضعيف
الضابطة	مهارات الاستنتاج	٠,٠٠٧	٠,٩٦٢	غير دال	جدّ ضعيف

(الاعتيادية المُتَّبعة) ن= ٤٩	مهارات التفسير	-٠,١٩٣	٠,١٨٥	**غير دال**	**جدّ ضعيف**
	مهارات الاستنباط	٠,٠٠٣	٠,٩٨٢	**غير دال**	**جدّ ضعيف**
	مهارات معرفة الافتراضات	٠,٠٤١	٠,٧٨١	**غير دال**	**جدّ ضعيف**
	مهارات تقويم الحجج	-٠,١٧٧	٠,٢٢٥	**غير دال**	**جدّ ضعيف**
	التفكير الناقد	-٠,١٠٤	٠,٤٧٨	**غير دال**	**جدّ ضعيف**
العينة كلها (المجموع) ن= ٢١٣	مهارات الاستنتاج	٠,١٣٢	٠,٠٥٤	**غير دال**	**جدّ ضعيف**
	مهارات التفسير	*٠,١٣٦	٠,٠٤٧	**دال**	**جدّ ضعيف**
	مهارات الاستنباط	**٠,٢١٥**	٠,٠٠٢	**دال**	**ضعيف**
	مهارات معرفة الافتراضات	**٠,٣٣٠**	٠,٠٠٠	**دال**	**ضعيف**
	مهارات تقويم الحجج	*٠,١٤٣	٠,٠٣٨	**دال**	**جدّ ضعيف**
	التفكير الناقد	**٠,٣٠٦**	٠,٠٠٠	**دال**	**ضعيف**

*دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)   **دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يُتبيَّن من الجدول (٤١) وجود علاقة طردية ارتباطية ضعيفة بين اختبار مهارات التفكير الناقد ككل وبين اختبار التحصيل الدراسي بلغت (٠,٣٠٦)، وبالنظر إلى مستوى المعنوية الحقيقي نجد أنَّه يساوي (٠,٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ وبالتالي نرفض فرضية الاستقلال الصفرية ونقبل بديلتها؛ أي إنَّ العلاقة الخطية الضعيفة التي أظهرتها العينة هي علاقة معنوية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

ويُتبيَّن أيضاً وجود علاقة طردية ارتباطية ضعيفة دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين كلٍّ من مهارة الاستنباط ومهارة معرفة الافتراضات وبين التحصيل الدراسي، بلغت (٠,٢١٥) و(٠,٣٣٠) على التوالي، وبالنظر إلى مستوى المعنوية الحقيقي نجد أنَّه يساوي (٠,٠٠٢) و(٠,٠٠٠) على التوالي؛ وبالتالي نجد أنَّ العلاقة الخطية الضعيفة التي أظهرتها العينة هي علاقة معنوية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتُظهِر نتائج الجدول (٤١) وجود علاقة طردية ارتباطية جدُّ ضعيفة دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين كلٍّ من مهارة التفسير ومهارة تقويم الحجج وبين التحصيل الدراسي، بلغت (٠,١٣٦) و(٠,١٤٣) على التوالي، وبالنظر إلى مستوى المعنوية الحقيقي نجد أنَّه يساوي (٠,٠٤٧) و(٠,٠٣٨) على التوالي؛ وبالتالي نجد أنَّ العلاقة الخطية جدّ الضعيفة التي أظهرتها العينة هي علاقة معنوية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

ويُتبيَّن من الجدول (٤١) وجود علاقة طردية ارتباطية جدُّ ضعيفة غير دالة إحصـــائياً عنـــد مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين مهارة الاستنتاج وبين التحصيل الدراسي بلغت (٠,١٣٢)، وبالنظر إلى مستوى المعنوية الحقيقي نجد أنَّه يساوي (٠,٠٥٤)، وهو أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)؛ وبالتالي نقبل فرضية الاستقلال الصفرية بأنَّه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مســـتوى الدلالـــة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة الصف الثاني الثانوي العام في اختبار التحصيل الدراسي البعدي وبين متوسط درجاتهم في اختبار مهارة الاستنتاج البعدي.

ويُظهِر الجدول (٤١) النتائج التفصيلية للعلاقات الارتباطية بين درجات التحصيل الدراســـي وبين درجات التفكير الناقد بمهاراته الخمس كلها لكلِّ مجموعة من مجموعات الدراسة على النحـــو الآتي:

٢-٥-١-١- المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر)

تُظهِر نتائج الجدول (٤١) بخصوص طلبة المجموعة التجريبية الأولى التـــي درســـت وَفْـــق استراتيجية بوسنر وجود علاقة ارتباطية عكسية جدّ ضعيفة وغير دالة إحصائياً بلغت درجتهـــا (-٠,٠٥٠) بين تحصيلهم الدراسي وبين تفكيرهم الناقد، وبالنظر إلى مستوى المعنوية الحقيقي نجد أنَّه يساوي (٠,٦٥٦)، وهو أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)؛ وبالتالي نقبل فرضية الاستقلال الصفرية بأنَّه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبـــة الصف الثاني الثانوي العام (المجموعة التجريبية الأولى) في اختبار التحصيل الدراسي البعدي وبين متوسط درجاتهم في اختبار التفكير الناقد البعدي بمهاراته الفرعية كلها.

كانت العلاقة بين التحصيل الدراسي وبين المهارات الفرعية للتفكير الناقد كلها جـــدّ ضـــعيفة وغير دالة إحصائياً.

٢-٥-١-٢- المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان)

تُظهِر نتائج الجدول (٤١) بخصوص طلبة المجموعة التجريبية الثانية التـــي درســـت وَفْـــق استراتيجية سوشمان وجود علاقة ارتباطية عكسية جدّ ضعيفة وغير دالة إحصائياً بلغت درجتها (-٠,٠٤٤) بين تحصيلهم الدراسي وبين تفكيرهم الناقد، وبالنظر إلى مستوى المعنوية الحقيقي نجد أنَّه يساوي (٠,٦٩٦)، وهو أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)؛ وبالتالي نقبل فرضية الاستقلال الصفرية بأنَّه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبـــة الصف الثاني الثانوي العام (المجموعة التجريبية الثانية) في اختبار التحصيل الدراسي البعدي وبين متوسط درجاتهم في اختبار التفكير الناقد البعدي بمهاراته الفرعية كلها.

كانت العلاقة بين التحصيل الدراسي وبين المهارات الفرعية للتفكير الناقد كلها جـــدّ ضـــعيفة وغير دالة إحصائياً.

٢-٥-١-١- المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة)

تُظهِر نتائج الجدول (٤١) بخصوص طلبة المجموعة الضابطة التي درست وَفْق استراتيجية الاعتيادية المُتَّبعة وجود علاقة ارتباطية عكسية جدّ ضعيفة وغير دالة إحصائياً بلغت درجتها (-٠,١٠٤) بين تحصيلهم الدراسي وبين تفكيرهم الناقد، وبالنظر إلى مستوى المعنوية الحقيقي نجد أنَّه يساوي (٠,٤٧٨)، وهو أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)؛ وبالتالي نقبل فرضية الاستقلال الصفرية بأنَّه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة الصف الثاني الثانوي العام (المجموعة الضابطة) في اختبار التحصيل الدراسي البعدي وبين متوسط درجاتهم في اختبار التفكير الناقد البعدي بمهاراته الفرعية كلها.

كانت العلاقة بين التحصيل الدراسي وبين المهارات الفرعية للتفكير الناقد كلها جدّ ضعيفة وغير دالة إحصائياً.

خلاصة الإجابة عن السؤال الخامس هي:

١) وجود علاقة طردية ارتباطية ضعيفة بين اختبار مهارات التفكير الناقد ككل وبين اختبار التحصيل الدراسي بلغت قيمتها (٠,٣٠٦)، عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

٢) وجود علاقة طردية ارتباطية ضعيفة دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين كلٍّ من مهارة الاستنباط ومهارة معرفة الافتراضات وبين التحصيل الدراسي.

٣) وجود علاقة طردية ارتباطية جدٌّ ضعيفة دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين كلٍّ من مهارة التفسير ومهارة تقويم الحجج وبين التحصيل الدراسي.

٤) وجود علاقة طردية ارتباطية جدٌّ ضعيفة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين مهارة الاستنتاج وبين التحصيل الدراسي.

٥) وجود علاقة ارتباطية عكسية جدٌّ ضعيفة وغير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) وبين تفكيرهم الناقد.

٥) وجود علاقة ارتباطية عكسية جدٌّ ضعيفة وغير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) وبين تفكيرهم الناقد.

٥) وجود علاقة ارتباطية عكسية جدٌّ ضعيفة وغير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة الضابطة وبين تفكيرهم الناقد.

٢-٦- النتائج المتعلقة بالسؤال السادس، ونصه: هل يمكن التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي للطلبة (كمتغيِّر تابع) بناءً على مستوى امتلاكهم مهارات التفكير الناقد (كمتغيِّر مستقل)؟

للإجابة عن هذا السؤال اختُبِرت صحة الفرضيات الصفرية الآتية:

٢-٦-١- لا يمكن التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي للطلبة (العينة كلها) (كمتغيِّر تابع) بناءً على مستوى امتلاكهم مهارات التفكير الناقد (كمتغيِّر مستقل).

لاختبار هذه الفرضية استُخدِم نموذج الانحدار الخطي البسيط *Simple Liner Regression* وَفْقاً لطريقة الإدخال *Enter* لتحديد إمكانية التنبؤ بدرجات تحصيل الطلبة (العينة كلها) بناءً على درجاتهم في اختبار التفكير الناقد.

جدول (٤٢) معاملات الارتباط والتحديد المتعدد والأخطاء المعيارية وتحليل تباين الانحدار الخطي البسيط للتحصيل الدراسي والتفكير الناقد لعينة الدراسة كلها.

العينة	ملخص النموذج (Model Summary)				تحليل تباين الانحدار (ANOVA)					
	النموذج (Model)	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	الخطأ المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة (f)	مستوى الدلالة
العينة كلها (ن= ٢١٢)	١	٠,٣٠٦	٠,٠٩٤	٤,٣١٨	الانحدار	٤٠٧,١٤١	٤٠٧,١٤	١	٢١,٨٣٢	٠,٠٠٠
					الخطأ	٣٩٣٤,٩٨	١٨,٦٤٩	٢١١		
					المجموع	٤٣٤٢,١٢	-	٢١٢		

يُتبيَّن من الجدول (٤٢) أنَّ معامل الارتباط المتعدد لنموذج الانحدار لطلبة الصف الثاني الثانوي العام جميعهم (عينة الدراسة التجريبية) بلغ (٠,٣٠٦) درجة، وهو معامل ارتباط ضعيف، الأمر الذي يدلُّ على أنَّ المتغيِّر المستقل (التفكير الناقد) يرتبط ارتباطاً إيجابياً ضعيفاً دالاً إحصائياً بالمتغيِّر التابع (التحصيل الدراسي).

ويدلُّ معامل تحديد النموذج (٠,٠٩٤) على أنَّ حوالي (٩,٤%) من التباين في درجات التحصيل الدراسي للطلبة تُفسِّرها درجاتهم في التفكير الناقد وترجع إليها، وهي كمية قليلة من التباين المفسَّر بوساطة المتغيِّر المستقل.

ويُتبيَّن من نتائج تحليل تباين الانحدار للنموذج أنَّ قيمة (f) بلغت (٢١,٨٣٢)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وبلغت (٠,٠٠٠)، مما يُشير إلى وجود تأثير دال لمستوى تفكير الطلبة الناقد في مستوى تحصيلهم الدراسي؛ أي يُمكِن اعتماد درجة المتغيِّر المستقل (التفكير الناقد) للتنبؤ بدرجة المتغيِّر التابع (التحصيل الدراسي)؛ وبالتالي نرفض فرضية العدم السابقة ونقبل

الفرضية البديلة، التي تنص على وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لمستوى التفكير الناقد عند الطلبة في مستواهم التحصيلي.

ولتعرف هذا التأثير حُسِبت معاملات الانحدار الخطي البسيط للتحصيل الدراسي وللتفكير الناقد بطريقة الإدخال *Enter* لعينة الدراسة التجريبية كلها، والجدول (٤٣) الآتي يُبيِّن هذه النتائج:

جدول (٤٣) نتائج معاملات الانحدار الخطي البسيط للتحصيل الدراسي والتفكير الناقد بطريقة الإخال *Enter* لعينة الدراسة كلها.

العينة	النموذج (Model)		المعاملات غير المعيارية: معاملات الانحدار (B)	المعاملات غير المعيارية: الخطأ المعياري	المعاملات المعيارية: بيتا (Beta)	قيمة (t)	مستوى الدلالة
العينة كلها (ن= ٢١٢)	١	الحد الثابتB0	٢٦,٢٣٠	١,٥٦٩	–	١٦,٧٢٢	٠,٠٠٠
		التفكير الناقدB1	٠,١٥٥	٠,٣٣	٠,٣٠٦	٤,٦٧٢	٠,٠٠٠

تُظهِر نتائج الجدول (٤٣) أنَّ الحد الثابت– ثابت الانحدار– للنموذج بلغ (٢٦,٢٣٠) درجة، وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)؛ إذ إنَّ مستوى قيمة دلالة (t) (١٦,٧٢٢) بلغ (٠,٠٠٠).

كما بلغ معامل الانحدار– ميل خط الانحدار– للتفكير الناقد (٠,١٥٥) درجة، وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)؛ إذ إنَّ مستوى قيمة دلالة (t) (٤,٦٧٢) بلغ (٠,٠٠٠)؛ وبالتالي نرفض الفرضية السابقة، وهذا يعني أنَّه يُمكِن التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الثاني الثانوي العام بناءً على مستوى تفكيرهم الناقد وَفْقاً لمعادلة الانحدار الآتية: **[Y= B0 + B1X]:**

تقدير درجة التحصيل الدراسي = ٢٦,٢٣٠ + (٠,١٥٥ × درجة التفكير الناقد).

أي إنَّه كلَّما ارتفع مستوى التفكير الناقد درجة واحدة عند الطلبة ارتفع مستوى تحصيلهم الدراسي بمقدار (٠,١٥٥) درجة.

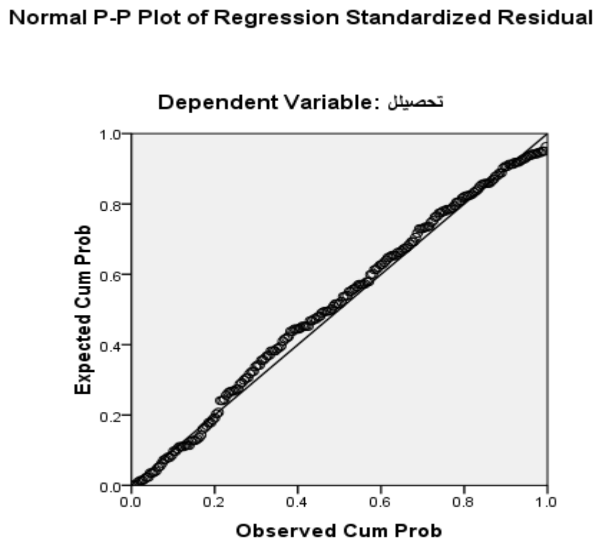
كما يُمكِن صياغة المعادلة باستخدام معامل الانحدار المعياري بيتا ***Beta*** وَفْق المعادلة الآتية:

[Y= (Beta) X]: تقدير درجة التحصيل الدراسي = ٠,٣٠٦ × درجة التفكير الناقد.

أي إنَّ مقدار الزيادة في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة عندما يزداد مستوى تفكيرهم الناقد درجة واحدة هو≈ ٣١%.

وهذه المعادلة جيدة التمثيل، يُمكِن استخدامها في التنبؤ المستقبلي لمستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الثاني الثانوي العام بناءً على مستوى تفكيرهم الناقد.

والشكل (١) الآتي يُبيِّن تحقق شرط تطبيق نموذج الانحدار؛ إذ تقترب البواقي وتتجمع حول الخط المستقيم؛ وبالتالي فإنَّها تتوزع حسب التوزيع الطبيعي.



شكل (١) توزع درجات التحصيل الدراسي لطلبة مجموعات الدراسة (العينة كلها).

٢-٦-٢- لا يمكن التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة التجريبيــــة الأولـــى (بوسنر) (كمتغيِّر تابع) بناءً على مستوى امتلاكهم مهارات التفكير الناقد (كمتغيِّر مستقل).

لاختبار هذه الفرضية استُخدِم نموذج الانحدار الخطي البسيط *Simple Liner Regression* وَفْقاً لطريقة الإدخال *Enter* لتحديد إمكانية التنبؤ بدرجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) بناءً على درجاتهم في اختبار التفكير الناقد.

جدول (٤٤) معاملات الارتباط والتحديد المتعدد والأخطاء المعيارية وتحليل تباين الانحدار الخطي البسيط للتحصيل الدراسي والتفكير الناقد لطلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر).

العينة	ملخص النموذج (Model Summary)				تحليل تباين الانحدار (ANOVA)					
	النموذج (Model)	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	الخطأ المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة (f)	مستوى الدلالة
التجريبية الأولى (ن= ٨٢)	١	٠,٠٥٠	٠,٠٠٢	٣,٥٦٤	الانحدار	٢,٥٤٠	٢,٥٤٠	١	٠,٢٠٠	٠,٦٥٦
					الخطأ	١٠١٦,٠٥٨	١٢,٧٠١	٨٠		
					المجموع	١٠١٨,٥٩٨	-	٨١		

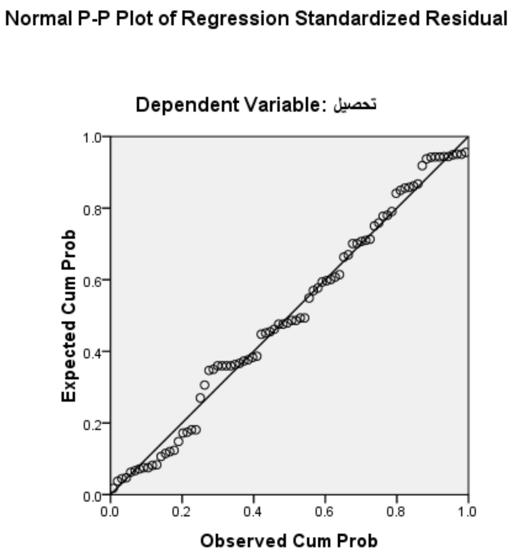
يُتبيَّن من الجدول (٤٤) أنَّ معامل الارتباط المتعدد لنموذج الانحدار لطلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) بلغ (٠,٠٥٠) درجة، وهو معامل ارتباط جدّ ضعيف، الأمر الذي يـــدل علـــى أنَّ

المتغيِّر المستقل (التفكير الناقد) يرتبط ارتباطاً إيجابياً جدّ ضعيف وغير دال إحصائياً بالمتغيِّر التابع (التحصيل الدراسي).

ويدل معامل تحديد النموذج (٠,٠٠٢) على أنَّ حوالي (٠,٢%) من التباين في درجات التحصيل الدراسي للطلبة تُفسِّرها درجاتهم في التفكير الناقد وترجع إليها، وهي كمية جدٌّ قليلة من التباين المفسَّر بوساطة المتغيِّر المستقل.

ويُتبيَّن من نتائج تحليل تباين الانحدار للنموذج أنَّ قيمة (f) بلغت (٠,٢٠٠)، وهي غير دالة إحصائياً؛ إذ بلغ مستوى الدلالة (٠,٦٥٦)، وهو أكبر من (٠,٠٥)، مما يُشير إلى عدم وجود تأثير دال لمستوى تفكير الطلبة الناقد في مستوى تحصيلهم الدراسي؛ أي لا يُمكِن اعتماد درجة المتغيِّر المستقل (التفكير الناقد) للتنبؤ بدرجة المتغيِّر التابع (التحصيل الدراسي)؛ وبالتالي نقبل الفرضية السابقة، وهذا يعني أنَّه لا يُمكِن التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) بناءً على مستوى تفكيرهم الناقد.

والشكل (٢) الآتي يُبيِّن تحقق شرط تطبيق نموذج الانحدار؛ إذ تبتعد البواقي عن الخط المستقيم؛ وبالتالي فإنَّها لا تتوزع حسب التوزيع الطبيعي.



شكل (٢) توزع درجات التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر).

٢-٦-٣- لا يمكن التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) (كمتغيِّر تابع) بناءً على مستوى امتلاكهم مهارات التفكير الناقد (كمتغيِّر مستقل).

لاختبار هذه الفرضية استُخدِم نموذج الانحدار الخطي البسيط *Simple Liner Regression* وَفْقاً لطريقة الإدخال *Enter* لتحديد إمكانية التنبؤ بدرجات تحصيل طلبة المجموعة الثانية (سوشمان) بناءً على درجاتهم في اختبار التفكير الناقد.

جدول (٤٥) معاملات الارتباط والتحديد المتعدد والأخطاء المعيارية وتحليل تباين الانحدار الخطي البسيط للتحصيل الدراسي والتفكير الناقد لطلبة المجموعة الثانية (سوشمان).

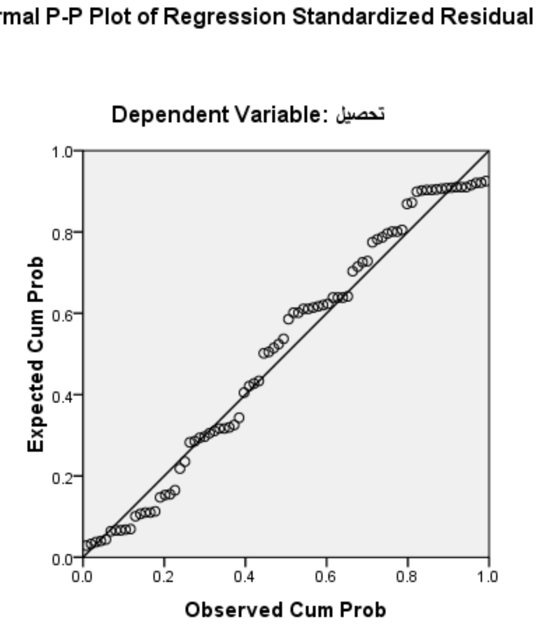
العينة	ملخص النموذج (Model Summary)				تحليل تباين الانحدار (ANOVA)					
	النموذج (Model)	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	الخطأ المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة (f)	مستوى الدلالة
التجريبية الثانية (ن= ٨٢)	١	٠,٠٤٤	٠,٠٠٢	٣,٨٣٢	الانحدار	٢,٢٦١	٢,٢٦١	١	٠,١٥٤	٠,٦٩٦
					الخطأ	١١٧٤,٦٧٨	١٤,٦٨٣	٨٠		
					المجموع	١١٧٦,٩٣٩	-	٨١		

يُتبيَّن من الجدول (٤٥) أنَّ معامل الارتباط المتعدد لنموذج الانحدار لطلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) بلغ (٠,٠٤٤) درجة، وهو معامل ارتباط جدٌّ ضعيف، الأمر الذي يدل على أنَّ المتغيِّر المستقل (التفكير الناقد) يرتبط ارتباطاً إيجابياً جدّ ضعيف وغير دال إحصائياً بالمتغيِّر التابع (التحصيل الدراسي).

ويدلُّ معامل تحديد النموذج (٠,٠٠٢) على أنَّ حوالي (٠,٢%) من التباين في درجات التحصيل الدراسي للطلبة تُفسِّرها درجاتهم في التفكير الناقد وترجع إليها، وهي كمية جدّ قليلة من التباين المفسَّر بوساطة المتغيِّر المستقل.

ويُتبيَّن من نتائج تحليل تباين الانحدار للنموذج أنَّ قيمة (f) بلغت (٠,١٥٤)، وهي غير دالة إحصائياً؛ إذ بلغ مستوى الدلالة (٠,٦٩٦) وهو أكبر من (٠,٠٥)، مما يُشير إلى عدم وجود تأثير دال لمستوى تفكير الطلبة الناقد في مستوى تحصيلهم الدراسي؛ أي لا يُمكِن اعتماد درجة المتغيِّر المستقل (التفكير الناقد) للتنبؤ بدرجة المتغيِّر التابع (التحصيل الدراسي).

والشكل (٣) الآتي يُبيِّن تحقق شرط تطبيق نموذج الانحدار؛ إذ تبتعد البواقي عن الخط المستقيم؛ وبالتالي فإنَّها لا تتوزع حسب التوزيع الطبيعي.



شكل (٣) توزع درجات التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان).

٢-٦-٤- لا يمكن التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) (كمتغيِّر تابع) بناءً على مستوى امتلاكهم مهارات التفكير الناقد (كمتغيِّر مستقل).

لاختبار هذه الفرضية استُخدِم نموذج الانحدار الخطي البسيط *Simple Liner Regression* وَفْقاً لطريقة الإدخال *Enter* لتحديد إمكانية التنبؤ بدرجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) بناءً على درجاتهم في اختبار التفكير الناقد.

جدول (٤٦) معاملات الارتباط والتحديد المتعدد والأخطاء المعيارية وتحليل تباين الانحدار الخطي البسيط للتحصيل الدراسي والتفكير الناقد بطريقة الإدخال *Enter* لطلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة).

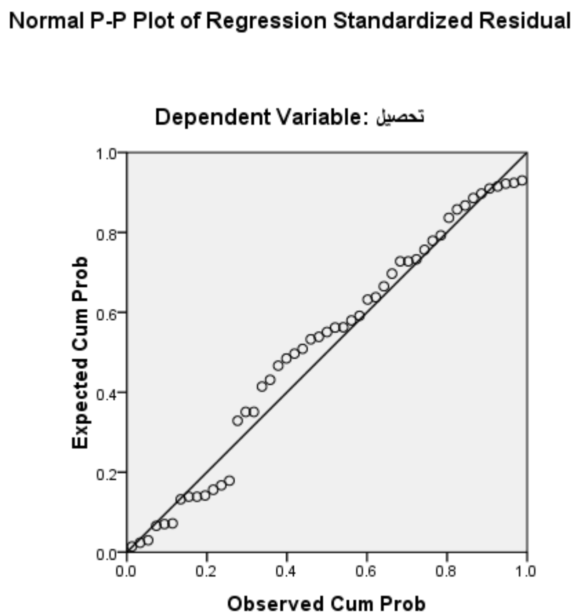
العينة	ملخص النموذج (Model Summary)				تحليل تباين الانحدار (ANOVA)					
	النموذج (Model)	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	الخطأ المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة (f)	مستوى الدلالة
العينة كلها (ن= ٢١٢)	١	٠,١٠٤	٠,٠١١	٥,١٣٨	الانحدار	١٣,٤٧٩	١٣,٤٧٩	١	٠,٥١١	٠,٤٧٨
					الخطأ	١٢٤٠,٥٢١	٢٦,٣٩٤	٤٧		
					المجموع	١٢٥٤,٠٠٠	-	٤٨		

يُتبيَّن من الجدول (٤٦) أنَّ معامل الارتباط المتعدد لنموذج الانحدار لطلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة) بلغ (٠,١٠٤) درجة، وهو معامل ارتباط جدُّ ضعيف، الأمر الذي يدل على أنَّ المتغيِّر المستقل (التفكير الناقد) يرتبط ارتباطاً إيجابياً جدّ ضعيف وغير دال إحصائياً بالمتغيِّر التابع (التحصيل الدراسي).

ويدلُّ معامل تحديد النموذج (٠,٠١١) على أنَّ حوالي (١,١%) من التباين في درجات التحصيل الدراسي للطلبة تُفسِّرها درجاتهم في التفكير الناقد وترجع إليها، وهي كمية جدُّ قليلة من التباين المفسَّر بوساطة المتغيِّر المستقل.

ويُتبيَّن من نتائج تحليل تباين الانحدار للنموذج أنَّ قيمة (f) بلغت (٠,٥١١)، وهي غير دالة إحصائياً؛ إذ بلغ مستوى قيمة الدلالة (٠,٤٧٨)، وهو أكبر من (٠,٠٥)، مما يُشير إلى عدم وجود تأثير دال لمستوى تفكير الطلبة الناقد في مستوى تحصيلهم الدراسي؛ أي لا يُمكِن اعتماد درجة المتغيِّر المستقل (التفكير الناقد) للتنبؤ بدرجة المتغيِّر التابع (التحصيل الدراسي).

والشكل (٤) الآتي يُبيِّن تحقق شرط تطبيق نموذج الانحدار؛ إذ تبتعد البواقي عن الخط المستقيم؛ وبالتالي فإنَّها لا تتوزع حسب التوزيع الطبيعي.



شكل (٤) توزع درجات التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة).

خلاصة الإجابة عن السؤال السادس هي:

١) يُمكِن التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الثاني الثانوي العام بناءً على مستوى تفكيرهم الناقد وَفْقاً للمعادلتَين الآتيتَين:

تقدير درجة التحصيل الدراسي = ٢٦,٢٣٠ + (٠,١٥٥ × درجة التفكير الناقد).

تقدير درجة التحصيل الدراسي = ٠,٣٠٦ × درجة التفكير الناقد.

٢) لا يُمكِن اعتماد درجة المتغيِّر المستقل (التفكير الناقد) للتنبؤ بدرجة المتغيِّر التابع (التحصيل الدراسي) عند طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر).

٣) لا يُمكِن اعتماد درجة المتغيِّر المستقل (التفكير الناقد) للتنبؤ بدرجة المتغيِّر التابع (التحصيل الدراسي) عند طلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان).

٤) لا يُمكِن اعتماد درجة المتغيِّر المستقل (التفكير الناقد) للتنبؤ بدرجة المتغيِّر التابع (التحصيل الدراسي) عند طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة).

٢-٧- النتائج المتعلقة بالسؤال السابع، ونصه: ما اتجاهات طلبة الصف الثاني الثانوي العام- المجموعة التجريبية- نحو استخدام كلاً من استراتيجيتَي (بوسنر، وسوشمان) في تعلُّم مادة التربية الإسلامية؟

٢-٧-١- ما اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية الأولى نحو استخدام استراتيجية (بوسنر) في تعلُّم مادة التربية الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال طُبِّق مقياس الاتجاه في صورته النهائية على عينة الدراسة التجريبية الأولى، وحُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة، واستُخرِجت رتبة كلّ بند من بنود المقياس.

ويُعرف الاتجاه في المقياس بالاستناد إلى المتوسط الفرضي له:

- **الاتجاه الإيجابي القوي:** يكون فيه المتوسط الحسابي أعلى من (٤).
- **الاتجاه الإيجابي:** يكون فيه المتوسط الحسابي بين (٣) و(٤).
- **الاتجاه المحايد:** يكون فيه المتوسط الحسابي مساوياً (٣).
- **الاتجاه السلبي:** يكون فيه المتوسط الحسابي بين (٢) و(٣).
- **الاتجاه السلبي القوي:** يكون فيه المتوسط الحسابي أدنى من (٢).

يُظهِر الجدول (٤٧) الآتي نتائج مقياس الاتجاه:

جدول (٤٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الاتجاه لاستجابات عينة الدراسة التجريبية الأولى على مقياس الاتجاه نحو استخدام استراتيجية (بوسنر) في تدريس التربية الإسلامية.

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه
١	**أفضل** استخدام الطريقة المعتادة على استخدام استراتيجية (بوسنر) في تعلُّم مادة التربية الإسلامية.	٣,٩٩	٠,٩٧٥	٤	إيجابي
٢	**تيسر** استراتيجية (بوسنر) التعامل مع مادة التربية الإسلامية بسهولة.	٣,٦٧	١,١١٢	١٨	إيجابي
٣	**أصبحت** أفهم دروس مادة التربية الإسلامية بصورة جيدة من خلال استراتيجية (بوسنر).	٣,٩٤	١,١٠٤	٧	إيجابي
٤	**يساعدني** استخدام استراتيجية (بوسنر) على تبادل المعلومات مع زملائي.	٣,٩٤	١,١١٥	٧	إيجابي
٥	**تسبب** استراتيجية (بوسنر) الملل في أثناء تعلم مادة التربية الإسلامية.	٣,٩٨	٠,٩٦٨	٥	إيجابي

٦	**يؤدي** تعلم مادة التربية الإسلامية باستخدام استراتيجية (بوسنر) إلى ضياع الوقت.	٤,١١	٠,٥٦	١	إيجابي قوي
٧	**تساهم** استراتيجية (بوسنر) في زيادة دافعيتي ونشاطي لتعلم مادة التربية الإسلامية.	٣,٩٤	٠,٩٧٣	٧	إيجابي
٨	**يساعدني** استخدام استراتيجية (بوسنر) على الاحتفاظ بالمعلومات التي اكتسبتها.	٣,٨٩	١,٠٨٩	٩	إيجابي
٩	**يحفزني** استخدام استراتيجية (بوسنر) لطلب المزيد من المعرفة والتعلم.	٣,٨٣	١,٠٧٥	١٠	إيجابي
١٠	**ساعدتني** استراتيجية (بوسنر) على البحث الصحيح عن المعلومات.	٣,٧٧	٠,٨٩٣	١٣	إيجابي
١١	**ترشدني** استراتيجية (بوسنر) إلى التعمق والرجوع إلى العديد من المراجع المتعلقة بمواضيع دروس مادة التربية الإسلامية.	٣,٩٥	١,٠٩٩	٦	إيجابي
١٢	**يساعدني** استخدام استراتيجية (بوسنر) على فهم العديد من مواضيع تفسير القرآن الكريم والعقيدة الإسلامية.	٣,٧٧	٠,٨٩٣	١٣	إيجابي
١٣	**يساعدني** استخدام استراتيجية (بوسنر) على تنظيم معلوماتي بشكل صحيح.	٣,٩١	١,٠١٢	٨	إيجابي
١٤	**أصبحت** أكثر انتباهاً لمدرس التربية الإسلامية بعد استخدام استراتيجية (بوسنر).	٤,٠٤	١,٠١٢	٣	إيجابي قوي
١٥	**تجعلني** استراتيجية (بوسنر) أكثر مشاركة في دروس مادة التربية الإسلامية.	٣,٧٩	١,٠٥١	١٢	إيجابي
١٦	**تساعدني** استراتيجية (بوسنر) على الإحساس بأهمية دروس مادة التربية الإسلامية.	٣,٦١	١,٣٠٣	٢٠	إيجابي
١٧	**يساعدني** استخدام استراتيجية (بوسنر) على التعامل مع المواد الدراسية الأخرى بصورة أفضل.	٣,٦٨	١,٠٧٦	١٧	إيجابي
١٨	**أرى** أن تعلُّم مادة التربية الإسلامية باستخدام استراتيجية (بوسنر) أمر شائق.	٣,٨٩	١,٢٤٧	٩	إيجابي
١٩	**يساهم** التعلم باستخدام استراتيجية (بوسنر) في حل كثير من المشكلات التي يعاني منها التعلم التقليدي.	٣,٧٩	١,٠٧٤	١٢	إيجابي
٢٠	**أؤيد** استخدام استراتيجية (بوسنر) في تدريس مادة التربية الإسلامية في المراحل الدراسية كافة.	٣,٦٨	١,٣٣٢	١٧	إيجابي
٢١	**أعتقد** أن تعلُّم مادة التربية الإسلامية وفق استراتيجية (بوسنر) يصعب على كثيرٍ من الطلبة.	٣,٨٢	١,٠٧٩	١١	إيجابي
٢٢	**يساهم** التعلم باستخدام استراتيجية (بوسنر) في التعبير عن ذاتي بحرية أكثر.	٣,٧٣	١,٠١٩	١٥	إيجابي
٢٣	**يشجع** استخدام استراتيجية (بوسنر) على التفكير الجماعي في الصف.	٣,٨٣	١,١٢٠	١٠	إيجابي
٢٤	**تساعدني** استراتيجية (بوسنر) على تنمية مهارات التفكير عندي بشكل أفضل وأكثر واقعية.	٣,٧٦	١,٠٩٥	١٤	إيجابي
٢٥	**يطور** استخدام استراتيجية (بوسنر) التفكير الناقد لدي حتى صار نقداً واقعياً وموضوعياً.	٣,٦٨	١,١١٠	١٧	إيجابي
٢٦	**يكسبني** استخدام استراتيجية (بوسنر) مهارات الحوار والتواصل مع الآخرين.	٣,٧١	١,١٩١	١٦	إيجابي

٢٧	**يكسبني** استخدام استراتيجية (بوسنر) القدرة على احترام آراء الآخرين.	٤,٠٦	٠,٩٦٠	٢	إيجابي قوي
٢٨	**تساعدني** استراتيجية (بوسنر) على التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة.	٣,٦٦	١,٢٠٩	١٩	إيجابي
٢٩	**تساعدني** استراتيجية (بوسنر) على التمييز بين الأسباب والنتائج.	٣,٨٩	١,٢٨٦	٩	إيجابي
٣٠	**تساعدني** استراتيجية (بوسنر) على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.	٣,٩١	٠,٩٧١	٨	إيجابي
٣١	**تساعدني** استراتيجية (بوسنر) على تعرف وجهات النظر المختلفة والمتناقضة وصولاً إلى النتيجة الصحيحة.	٣,٩١	١,١٨٨	٨	إيجابي
٣٢	**ترشدني** استراتيجية (بوسنر) إلى التوصل للنتائج الصحيحة بشكل أيسر.	٣,٩١	١,٠٠٩	٨	إيجابي
	المجموع	٣,٨٤	٤,٢٣١	–	إيجابي

يُتبيَّن من الجدول (٤٧) أنَّ اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية الأولى من طلبة الصف الثاني الثانوي العام نحو استخدام استراتيجية بوسنر في تدريس مادة التربية الإسلامية كانت إيجابية وقريبة من الإيجابية القوية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لاتجاهات الطلبة (٣,٨٤).

ونال ثلاثة بنود من المقياس اتجاهاً إيجابياً قوياً، في حين نال تسعة وعشرون بنداً منه اتجاهاً إيجابياً، ويُلاحَظ أنَّ البنود (٦) و(١٤) و(٢٧) كان الاتجاه فيها إيجابياً قوياً (> ٤)، فيما نال البند (١٦) أدنى متوسط في الاتجاه، وبلغ (٣,٦١)، وهو اتجاه إيجابي (=٣ <٤).

٢-٧-١-١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية الأولى وبين متوسط اتجاهات طالبات المجموعة التجريبية الأولى نحو استخدام استراتيجية (بوسنر) في تدريس التربية الإسلامية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اتجاهات كلٍّ من الذكور والإناث في المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) على مقياس الاتجاه، واستُخدِم اختبار (ت) لعينتين مترابطتين *Independent- Samples T-test* لاختبار الفرضية.

يُوضِّح الجدول (٤٨) الآتي نتائج الاختبار:

جدول (٤٨) نتائج اختبار(ت) لعينتين مترابطتين *Independent - Samples T-test* لدلالة الفرق بين متوسط اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية الأولى وبين متوسط اتجاهات طالبات المجموعة التجريبية الأولى نحو استخدام استراتيجية (بوسنر) في تدريس التربية الإسلامية.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الذكور	٣٥	١٢٢,٦٣	٠,٧٢٩	٨٠	٠,٧٧٤-	٠,٠٧٨	**غير دال**
الإناث	٤٧	١٢٣,٣٦	٠,٦١١				

يُتبيَّن من الجدول (٤٨) أنَّ قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية الأولى من الذكور والإناث نحو استخدام استراتيجية (بوسنر) في تدريس التربية الإسلامية بلغت (-٠,٧٧٤) عند درجات الحرية (٨٠).

ويُتبيَّن أيضاً أنَّ قيمة مستوى الدلالة المحسوب من بيانات العينة بلغت (٠,٠٧٨)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المفترض (٠,٠٥)، مما يشير إلى أنَّه لا يوجد دور كبير لعامل الجنس في اتجاهات الطلبة نحو استخدام استراتيجية بوسنر في تعلُّم مادة التربية الإسلامية؛ وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية السابقة.

٢-٧-٢- ما اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية الثانية نحو استخدام استراتيجية (سوشمان) في تعلُّم مادة التربية الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال طُبِّق مقياس الاتجاه في صورته النهائية على عينة الدراسة التجريبية الثانية، وحُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة، واستُخرِجت رتبة كلّ بند من بنود المقياس.

ويعرف الاتجاه في المقياس بالاستناد إلى المتوسط الفرضي له، ويُظهِر الجدول (٤٩) الآتي نتائج مقياس الاتجاه:

جدول (٤٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الاتجاه لاستجابات عينة الدراسة التجريبية الثانية على مقياس الاتجاه نحو استخدام استراتيجية (سوشمان) في تدريس التربية الإسلامية.

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه
١	**أفضل** استخدام الطريقة المعتادة على استخدام استراتيجية (سوشمان) في تعلُّم مادة التربية الإسلامية.	٤,٢١	٠,٨٢٨	٢	إيجابي قوي
٢	**تيسر** استراتيجية (سوشمان) التعامل مع مادة التربية الإسلامية بسهولة.	٣,٨٧	١,٠٣٩	٢١	إيجابي
٣	**أصبحت** أفهم دروس مادة التربية الإسلامية بصورة جيدة من خلال استراتيجية (سوشمان).	٤,٠٤	١,٠١٢	١٠	إيجابي قوي
٤	**يساعدني** استخدام استراتيجية (سوشمان) على تبادل المعلومات مع زملائي.	٤,١١	٠,٩٨١	٥	إيجابي قوي
٥	**تسبب** استراتيجية (سوشمان) الملل في أثناء تعلم مادة التربية الإسلامية.	٤,٠١	٠,٩٤٩	١٢	إيجابي قوي
٦	**يؤدي** تعلم مادة التربية الإسلامية باستخدام استراتيجية (سوشمان) إلى ضياع الوقت.	٤,٣٢	٠,٨٤٤	١	إيجابي قوي
٧	**تساهم** استراتيجية (سوشمان) في زيادة دافعيتي ونشاطي لتعلم مادة التربية الإسلامية.	٤,١١	٠,٨٨٩	٥	إيجابي قوي
٨	**يساعدني** استخدام استراتيجية (سوشمان) على الاحتفاظ بالمعلومات التي اكتسبتها.	٣,٨٩	١,٠٨٩	١٩	إيجابي

٩	**يحفزني** استخدام استراتيجية (سوشمان) لطلب المزيد من المعرفة والتعلم.	٣,٩٨	١,٠١٨	١٥	إيجابي
١٠	**ساعدتني** استراتيجية (سوشمان) على البحث الصحيح عن المعلومات.	٣,٨٨	٠,٨٥٢	٢٠	إيجابي
١١	**ترشدني** استراتيجية (سوشمان) إلى التعمق والرجوع إلى العديد من المراجع المتعلقة بمواضيع دروس مادة التربية الإسلامية.	٤,٠٢	١,٠٦٥	١١	إيجابي قوي
١٢	**يساعدني** استخدام استراتيجية (سوشمان) على فهم العديد من مواضيع تفسير القرآن الكريم والعقيدة الإسلامية.	٤,٠٤	٠,٨٣٨	١٠	إيجابي قوي
١٣	**يساعدني** استخدام استراتيجية (سوشمان) على تنظيم معلوماتي بشكل صحيح.	٤,٠٦	٠,٩٧٣	٨	إيجابي قوي
١٤	**أصبحت** أكثر انتباهاً لمدرس التربية الإسلامية بعد استخدام استراتيجية (سوشمان).	٤,١٨	٠,٩١٨	٣	إيجابي قوي
١٥	**تجعلني** استراتيجية (سوشمان) أكثر مشاركة في دروس مادة التربية الإسلامية.	٤,٠١	٠,٨٨٢	١٢	إيجابي قوي
١٦	**تساعدني** استراتيجية (سوشمان) على الإحساس بأهمية دروس مادة التربية الإسلامية.	٣,٩٠	١,١٨٢	١٨	إيجابي
١٧	**يساعدني** استخدام استراتيجية (سوشمان) على التعامل مع المواد الدراسية الأخرى بصورة أفضل.	٣,٩٠	٠,٨٩٧	١٨	إيجابي
١٨	**أرى** أن تعلُّم مادة التربية الإسلامية باستخدام استراتيجية (سوشمان) أمر شائق.	٤,٠٤	١,١٢٧	١٠	إيجابي قوي
١٩	**يساهم** التعلم باستخدام استراتيجية (سوشمان) في حل كثير من المشكلات التي يعاني منها التعلم التقليدي.	٣,٩٤	٠,٩٤٧	١٧	إيجابي
٢٠	**أؤيد** استخدام استراتيجية (سوشمان) في تدريس مادة التربية الإسلامية في المراحل الدراسية كافة.	٤,٠٧	١,٠٤٠	٧	إيجابي قوي
٢١	**أعتقد** أن تعلُّم مادة التربية الإسلامية وفق استراتيجية (سوشمان) يصعب على كثيرٍ من الطلبة.	٣,٨٧	١,٠٣٩	٢١	إيجابي
٢٢	**يساهم** التعلم باستخدام استراتيجية (سوشمان) في التعبير عن ذاتي بحرية أكثر.	٣,٨٥	٠,٩٩٥	٢٢	إيجابي
٢٣	**يشجع** استخدام استراتيجية (سوشمان) على التفكير الجماعي في الصف.	٣,٩٩	١,٠٣٦	١٤	إيجابي
٢٤	**تساعدني** استراتيجية (سوشمان) على تنمية مهارات التفكير عندي بشكل أفضل وأكثر واقعية.	٣,٨٤	١,٠٤٨	٢٣	إيجابي
٢٥	**يطور** استخدام استراتيجية (سوشمان) التفكير الناقد لدي حتى صار نقداً واقعياً وموضوعياً.	٣,٨٨	٠,٩٦١	٢٠	إيجابي
٢٦	**يكسبني** استخدام استراتيجية (سوشمان) مهارات الحوار والتواصل مع الآخرين.	٣,٩٠	١,٠٥٠	١٨	إيجابي
٢٧	**يكسبني** استخدام استراتيجية (سوشمان) القدرة على احترام آراء الآخرين.	٤,١٦	٠,٩٠٩	٤	إيجابي قوي
٢٨	**تساعدني** استراتيجية (سوشمان) على التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة.	٤,٠٠	٠,٩٤٣	١٣	إيجابي قوي
٢٩	**تساعدني** استراتيجية (سوشمان) على التمييز بين الأسباب والنتائج.	٤,٠٩	١,١٢٤	٦	إيجابي قوي

٣٠	**تساعدني** استراتيجية (سوشمان) على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.	٣,٩٦	٠,٩٢٢	١٦	إيجابي
٣١	**تساعدني** استراتيجية (سوشمان) على تعرف وجهات النظر المختلفة والمتناقضة وصولاً إلى النتيجة الصحيحة.	٤,٠٦	١,٠٥٨	٨	إيجابي قوي
٣٢	**ترشدني** استراتيجية (سوشمان) إلى التوصل للنتائج الصحيحة بشكل أيسر.	٤,٠٥	٠,٨٨٨	٩	إيجابي قوي
	المجموع	٤,٠٠٥	٤,٥٧٩	–	إيجابي قوي

يُتبيَّن من الجدول (٤٩) أنّ اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية الثانية من طلبة الصف الثاني الثانوي العام نحو استخدام استراتيجية سوشمان في تدريس مادة التربية الإسلامية كانت إيجابية قوية؛ إذ بلغ المتوسط الكلي للاتجاهات (٤,٠٠٥)، ونال ثمانية عشر بنداً من المقياس اتجاهاً إيجابياً قوياً، في حين نال أربعة عشر بنداً منه اتجاهاً إيجابياً.

ويُلاحَظ أنَّ أعلى متوسط حسابي لاتجاهات الطلبة كان البند (٦) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٢)، ويليه البنود (١) و(١٤) و(٢٧) على التوالي بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢١) و(٤,١٨) و(٤,١٦) على التوالي، وكان الاتجاه فيها إيجابياً مرتفعاً (< ٤)، فيما نال البند (٢٤) أدنى متوسط في الاتجاه، وبلغ (٣,٨٤)، وهو اتجاه إيجابي (=٣ <٤).

٢-٧-٢-١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية الثانية وبين متوسط اتجاهات طالبات المجموعة التجريبية الثانية نحو استخدام استراتيجية (سوشمان) في تدريس التربية الإسلامية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اتجاهات كلٍّ من الذكور والإناث في المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) على مقياس الاتجاه، واستُخدِم اختبار (ت) لعينتين مترابطتين *Independent - Samples T-test* لاختبار الفرضية.

يُوضِّح الجدول (٥٠) الآتي نتائج الاختبار:

جدول (٥٠) نتائج اختبار(ت) لعينتين مترابطتين *Independent - Samples T-test* لدلالة الفرق بين متوسط اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية الثانية وبين متوسط اتجاهات طالبات المجموعة التجريبية الثانية نحو استخدام استراتيجية (سوشمان) في تدريس التربية الإسلامية.

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الذكور	٣٥	١٢٨,٠٩	٤,٦٩٣	٨٠	٠,١٦٥-	٠,٦٣٩	غير دال
الإناث	٤٧	١٢٨,٢٦	٤,٥٤٢				

يُتبيَّن من الجدول (٥٠) أنَّ قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية الثانية من الذكور والإناث نحو استخدام استراتيجية (سوشمان) في تدريس التربية الإسلامية بلغت (-٠,١٦٥) عند درجات الحرية (٨٠).

ويُتبيَّن أيضاً أنَّ قيمة مستوى الدلالة المحسوب من بيانات العينة بلغت (٠,٦٣٩)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المفترض (٠,٠٥)، مما يشير إلى أنَّه لا يوجد دور كبير لعامل الجنس في اتجاهات الطلبة نحو استخدام استراتيجية سوشمان في تعلُّم مادة التربية الإسلامية؛ وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية السابقة.

٢-٧-٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات طلبة الصف الثاني الثانوي العام (المجموعتَين التجريبيتَين) نحو تعلّم التربية الإسلامية، تعزى إلى استراتيجية التدريس (بوسنر، وسوشمان).

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتَين التجريبيتَين على مقياس الاتجاه، واستُخدِم اختبار (ت) لعينتين مترابطتين *Independent - Samples T-test* لاختبار دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية.

يُوضِّح الجدول (٥١) الآتي نتائج الاختبار:

جدول (٥١) نتائج اختبار(ت) لعينتين مترابطتين *Independent - Samples T-test* لدلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعتَين التجريبيتَين على مقياس الاتجاه.

المجموعة	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
التجريبية الأولى (بوسنر)	الذكور	٣٥	١٢٢,٦٣	٤,٣١٢	٦٨	-٥,٠٦٦	٠,٣٥٣	غير دال
التجريبية الثانية (سوشمان)		٣٥	١٢٨,٠٩	٤,٦٩٣				
التجريبية الأولى (بوسنر)	الإناث	٤٧	١٢٣,٣٦	٤,١٨٨	٩٢	-٥,٤٣٠	٠,٧٦٤	غير دال
التجريبية الثانية (سوشمان)		٤٧	١٢٨,٢٦	٤,٥٤٢				
التجريبية الأولى (بوسنر)	ككل	٨٢	١٢٣,٠٥	٤,٢٣١	١٦٢	-٧,٤٥٨	٠,٣٦٥	غير دال
التجريبية الثانية (سوشمان)		٨٢	١٢٨,١٨	٤,٥٧٩				

يُظهِر الجدول (٥١) النتائج الآتية:

١) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتَين التجــريبيتَين في اتجاهاتهم نحو تعلّم التربية الإسلامية يُعزى إلى متغيِّر استراتيجية التدريس.

٢) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتَين التجريبيتَين في اتجاهاتهم نحو تعلّم التربية الإسلامية يُعزى إلى متغيِّر استراتيجية التدريس.

٣) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتَين التجريبيتَين في اتجاهاتهم نحو تعلّم التربية الإسلامية يُعزى إلى متغيِّر استراتيجية التدريس.

خلاصة الإجابة عن السؤال السابع هي:

١) كانت اتجاهات طلبة الصف الثاني الثانوي العام- المجموعة التجريبيــة الأولــى- نحــو استخدام استراتيجية (بوسنر) في تعلُّم مادة التربية الإسلامية إيجابية.

٢) كانت اتجاهات طلبة الصف الثاني الثانوي العام- المجموعة التجريبيــة الثانيــة- نحــو استخدام استراتيجية (سوشمان) في تعلُّم مادة التربية الإسلامية إيجابية قوية.

٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوســطات اتجاهــات طــلاب المجمــوعتَين التجريبيتَين وبين متوسطات اتجاهات طالبات المجموعتَين التجريبيتَين نحو اســتخدام كــلٍ مــن استراتيجيتَي (بوسنر، وسوشمان) في تدريس التربية الإسلامية.

٤) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطَي درجات طلبة المجموعتَين التجــريبيتَين في اتجاهاتهم نحو تعلّم التربية الإسلامية يُعزى إلى متغيِّر استراتيجية التدريس.

الفصل الثامن

مناقشة النتائج وتفسيرها

الفصل الثامن

مناقشة النتائج وتفسيرها

١ – مقدمة

يُناقِش هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة– وعُرِضت في الفصل السابع من الدراسة– في ضوء الأدب التربوي والنفسي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، ونُوقِشت هذه النتائج ضمن أربعة محاور: يتناول المحور الأول منها مناقشة النتائج المتعلقة بالتحصيل الدراسي وتفسيرها، ويناقش المحور الثاني النتائج المتعلقة بالتفكير الناقد وتفسيرها، ويناقش المحور الثالث النتائج المتعلقة بالعلاقة بين التحصيل الدراسي وبين التفكير الناقد وتفسيرها، ويناقش المحور الرابع النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاه نحو الاستراتيجيَّتين المتبعتين في الدراسة؛ بالإضافة إلى ذكر بعض التوصيات والمقترحات التي أسفرت عنها النتائج.

٢ – مناقشة النتائج وتفسيرها

نُوقِشت نتائج الدراسة وفُسِّرت ضمن المحاور الأربعة الآتية:

٢–١– مناقشة النتائج المتعلقة بالتحصيل الدراسي وتفسيرها

هي النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والفرضيات المتعلقة به.

٢–١–١– أوضحت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وفرضياته الآتي:

١) إنَّ للاستراتيجيات التدريسية الثلاث (بوسنر، وسوشمان، والاعتيادية المُتَّبعة) أثراً إيجابياً كبيراً في تحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث.

٢) فاعلية استخدام استراتيجيَّتي بوسنر وسوشمان في تدريس التربية الإسلامية في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة، ولم تُحقِّق الاستراتيجية الاعتيادية المُتَّبعة الفاعلية.

٣) حقَّقت استراتيجية سوشمان فاعلية تدريسية أكبر من استراتيجية بوسنر في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة؛ إذ بلغت قيمة الكسب المعدل لاستخدام استراتيجية سوشمان (١,٢١٥)، ولاستخدام استراتيجية بوسنر (١,١٧).

٤) حقَّقت استراتيجيَّتا بوسنر وسوشمان فاعلية تدريسية لدى الطالبات أكبر منها لدى الطلاب؛ إذ بلغت قيمة الكسب المعدل لاستخدام استراتيجيَّتي بوسنر وسوشمان عند الطالبات (١,٢٤٠ و١,٢٢١) على التوالي، في حين بلغت قيمة الكسب المعدل لاستخدام استراتيجيَّتي بوسنر وسوشمان عند الطلاب (١,٠٨٩ و١,١٤٠) على التوالي.

٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لقيم (f) المتعلقة بفاعلية استراتيجيات بوسنر وسوشمان والاعتيادية المُتَّبعة في تباين درجات طلبة مجموعات الدراسة الثلاث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

يمكن تفسير هذه النتائج بالآتي:

١) قد يُعدُّ المحتوى العلمي للمادة الدراسية ضمن استراتيجيَّتي بوسنر وسوشمان وسيلة لتنشيط العقل ومهارات التفكير في أمورٍ وقضايا جدلية ومتناقضة تهدف إلى حلِّ المشكلات وإلى حلِّ التناقض المعرفي عند المتعلِّم؛ مما يدفعه إلى البحث عن المعلومات، وتحليلها، وتصنيفها، ونقدها، وربط الخبرات السابقة بها، والتوصل إلى المعرفة ذاتياً أو جماعياً؛ إذ "يقوم المتعلِّم- العارض للتجربة- بدور الخبير في استراتيجية سوشمان، فهو يجمع المعلومات، ويلاحظها، ويقارنها، ويحلِّلها، وتدفع استراتيجية سوشمان المتعلِّمين الآخرين إلى تحصيل المعرفة من خلال طرحهم أسئلة إجابتها (نعم أو لا) على المتعلِّم الخبير أو على المعلِّم" (أمبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩، ٢٢١).

والأمر ذاته بالنسبة إلى استراتيجية بوسنر؛ إذ يقوم المتعلِّم بدورٍ فعَّال في أثناء عملية التعلُّم ليكسب المعرفة ويفهمها معتمداً على ذاته، "فيناقش، ويحاور، ويضع الفرضيات، ويستقصي، ويبحث، ويناظر، ويأخذ وجهات النظر المختلفة، ويتبادل المعلومات والأفكار مع أفراد مجموعته بشكل جماعي" (زيتون، ٢٠٠٧، ٥٦-٥٧).

فالمتعلِّم في الاستراتيجيتَين كلتيهما لا يستقبل المعلومات بأسلوبٍ سلبي عن طريق الاستماع أو القراءة أو أداء التدريبات الروتينية، وإنَّما بشكلٍ جماعي وإيجابي فعَّال، فلا يعدّه هاجساً يجب عليه إتقانه كما هو الحال في الاستراتيجيات الاعتيادية المُتَّبعة في التدريس، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على تحصيله الدراسي.

يدلُّ الأثر الإيجابي الكبير للاستراتيجيات التدريسية الثلاث (بوسنر، وسوشمان، والاعتيادية المُتَّبعة) في تحسين التحصيل الدراسي عند المتعلِّم على أهمية هذه الاستراتيجيات في التعليم، إلّا أنَّها لم تصل جميعها إلى درجة الفاعلية؛ إذ لم تصل الاستراتيجية الاعتيادية المُتَّبعة إلى درجة الفاعلية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى النمطية المُتَّبعة في الاستراتيجية الاعتيادية، الأمر الذي لا يكون حافزاً ودافعاً كبيراً للمتعلِّم لتحصيل المعلومات، بالرغم من احتواء كتاب الطالب على خرائط مفاهيمية وأنشطة تعليمية مثيرة للتفكير والتساؤل، وتثير دافعية المتعلِّم للاطلاع والبحث، إلا أنَّها تحتاج إلى حُسنِ اختيار المعلِّم للاستراتيجية والطريقة الفضلى التي تعطي هذه الأنشطة حقَّها في الإثارة والتساؤل، والتي تختلف من درسٍ لآخر؛ بخاصة في مادة التربية الإسلامية، التي تتصف بتنوع موضوعاتها ومحاورها، وهو ما تفتقر إليه الاستراتيجية الاعتيادية المُتَّبعة، بينما تقوم استراتيجيَّتي بوسنر وسوشمان على تقديم مهارات التفكير، بخاصة مهارات التفكير الناقد للمتعلِّم من

خلال المحتوى المعرفي، وتجعلان المتعلِّم محور العملية التعليمية- التعلمية، مما يفسح المجال أمامه للبحث والتفكير ومناقشة المسائل الدينية المطروحة، والتعبير عن أفكاره بحرية وبموضوعية وبشكلٍ جماعي، الأمر الذي يدفعه إلى كسب المعلومات والاحتفاظ بها وفهمها، كون المسائل الدينية المطروحة هي مسائل تعترض المتعلِّم في حياته اليومية، فاستراتيجيَّتَي بوسنر وسوشمان تُسهِمان في تنمية قدرات المتعلِّم العقلية والمهارية وتكوين المفاهيم التي تساعده- في المرحلة الثانوية- على أن يكون مواطناً صالحاً، "فالمتعلِّم في المرحلة الثانوية- مرحلة الفتوة- يبدأ البحث عن الذات والهوية، وتزداد لديه رغبة التساؤل ومعرفة ما يحدث حوله، فمن الأسئلة التي يحاول العثور على إجابات عنها أسئلة مثل: من أنا؟ من أصدقائي؟ من أعدائي؟ ما مركزي؟ ما مصادر قوتي؟ ومصادر ضعفي؟ لمن أنتمي؟ ما دوري في هذه الحياة؟" (جلال، د.ت، ٢٥٤)، فالمتعلِّم يجد من خلال هاتين الاستراتيجيتين إجابات مُرضِية عن هذه الأسئلة وغيرها، كلُّ ذلك يُشكِّل حافزاً له لتحصيل المعلومات والحقائق والمفاهيم والتحقق منها، مما ينعكس إيجابياً على زيادة تحصيله الدراسي.

تتفق هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة من فاعلية استراتيجيتي بوسنر وسوشمان والأثر الكبير لهما في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة مع نتائج الدراسات السابقة حول هاتين الاستراتيجيتين؛ إذ أظهرت دراسة كاوبيتش Kaewpetch (1995) فاعلية استراتيجية سوشمان في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وأظهرت دراسة إريلماز Eryilmaz (2002) فاعلية نموذج التغيير المفاهيمي في تخفيض تصورات الطلبة الخاطئة للمفاهيم، وفي تحسين التحصيل الدراسي لديهم، وتوصَّلت دراسة السامرائي وقدري (٢٠٠٩) إلى النتيجة ذاتها في فاعلية استراتيجية بوسنر في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وأظهرت نتائج دراسة النجدي (٢٠٠٣) ودراسة الشعيلي (٢٠٠٥) ودراسة الصرايرة (٢٠٠٧) ودراسة أبو شامة (٢٠٠٨) ودراسة حمدي وحميد (٢٠٠٩) ودراسة العمرانية (٢٠١٠) فاعلية استراتيجية سوشمان في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

٢) يعزو الباحث تفوُّق استراتيجية سوشمان على استراتيجية بوسنر في الفاعلية إلى اعتماد استراتيجية سوشمان مبدأ الأسئلة والأجوبة في جمع المعلومات وتمحيصها وصولاً إلى حلِّ التناقض المعرفي الذي حصل لدى المتعلِّم، أكثر منها في استراتيجية بوسنر التي تعتمد تقديم المشكلة وبيان المفهوم الخاطئ لها ومناقشته وصولاً إلى المفهوم الصحيح الذي يستطيع المتعلِّم من خلاله حلَّ المشكلة، "فالمتعلِّم في هذه المرحلة تتكوَّن لديه حساسيات ومضايقات ومقاومات وشكوك جديدة تدفعه إلى الاهتمام بالتفاصيل، ويكون متشوقاً لخبرات جديدة" (جلال، د.ت، ٢٥٨)، الأمر الذي يزيد من قدرة المتعلِّم على توليد معلومات جديدة، ورؤية علاقات لم تكن موجودة لديه، وإعادة بنائها بطريقةٍ جديدةٍ غير مألوفة.

٣) يرى الباحث أنَّ تفوق الطالبات على الطلاب في التحصيل الدراسي يعود إلى اهتمامهنَّ بتحصيل المفاهيم الدينية والحياتية أكثر من الطلاب؛ إذ يشعرن بأنَّهنَّ محط أنظار الآخرين، وينبغي لهنَّ أن يَزِنَّ الأمور، ويتعرفْنَ المفاهيم، ويُنميْنَ مهارات الحوار والتواصل مع الآخرين، مما يولِّد لديهنَّ الدافع لكسب المعلومات ومهارات التفكير والمهارات الحياتية. كما أنَّ المراهقة المتأخرة عند الطلبة يظهر فيها استقرار أكثر لدى الإناث.

تتفق هذه النتيجة التي توصَّلت إليها الدراسة من تفوُّق الطالبات على الطلاب في التحصيل الدراسي مع نتائج دراسة الدبس (٢٠٠٩)؛ التي تختلف عن الدراسة الحالية في المادة الدراسية (الفلسفة)، ومع دراسة العلان (٢٠١٢)؛ التي تختلف عن الدراسة الحالية في الصف الدراسي (الصف الثامن الأساسي). بينما لم تُظهِر دراسة يعقوب (١٩٩٦) أيَّ فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تُعزى إلى متغيِّر الجنس في الاختبار التحصيلي؛ والتي تختلف عن الدراسة الحالية في الصف الدراسي (الصف الثامن الأساسي)، ودراسة الصرايرة (٢٠٠٧)؛ التي تختلف عن الدراسة الحالية في الصف الدراسي (الصف العاشر الأساسي) والمادة الدراسية (مادة الأحياء).

٢-٢- مناقشة النتائج المتعلقة بالتفكير الناقد وتفسيرها

هي النتائج المتعلقة بالأسئلة: (الأول، والثاني، والرابع) من أسئلة الدراسة والفرضيات المتعلقة بها.

٢-٢-١- أوضحت نتائج الأسئلة (الأول، والثاني، والرابع) من أسئلة الدراسة والفرضيات المتعلقة بها للمجموعة التجريبية الأولى (**بوسنر**) الآتي:

١) إنَّ مستوى امتلاك طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) مهارات التفكير الناقد جاء بعيداً قليلاً عن الحد الأدنى لمتوسط مستوى التفكير الناقد المرتفع المفترض (٧٥%)، في حين جاء مستوى امتلاك طلبة المجموعة الضابطة مهارات التفكير الناقد منخفضاً وبعيداً عن الحد الأدنى لمستوى التفكير الناقد المرتفع المفترض (٧٥%).

٢) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة في مهارات الاستنتاج والتفسير والاستنباط ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج يُعزى إلى متغيِّر مهارات التفكير الناقد الفرعية، ولمصلحة مهارات معرفة الافتراضات وتقويم الحجج والاستنباط والتفسير على الترتيب.

٣) إنَّ لاستراتيجية (بوسنر) أثراً إيجابياً كبيراً في تنمية مهارات التفكير الناقد ككل لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام، والأمر ذاته بالنسبة إلى الاستراتيجية (الاعتيادية المُتَّبعة).

٤) إنَّ لاستراتيجية بوسنر أثراً إيجابياً متوسطاً في تنمية مهارة الاستنتاج لدى الطلبة من الذكور، وأثراً إيجابياً كبيراً في تنمية بقية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من الذكور والإناث.

٥) اقتراب قيمة الفاعلية في استخدام استراتيجية (بوسنر) من درجة الكسب المعدل التي حددها بلاك (من الواحد الصحيح إلى اثنين)؛ إذ بلغت قيمة الفاعلية (٠,٧٢٥)، في حين أنَّ الاستراتيجية الاعتيادية المُتَّبعة ابتعدت كثيراً عن درجة الفاعلية، وبلغت قيمتها (٠,١٧٧).

يُرجِع الباحث هذه النتائج إلى الآتي:

١) ما تتضمنه شروط استراتيجية بوسنر من شعور المتعلِّم بعدم الرضا عن التصورات والمفاهيم والمعتقدات التي يحملها، ووجوب أن يكون المفهوم الجديد واضحاً ومعقول التصور، يُمكِن للمتعلِّم ربط شبكة المعلومات السابقة لديه به من خلال عملية التفكير الناقد، وهو ما بيَّنه ديوي بقوله: "إنَّ التفكير الناقد يتَّسم بأنَّه تفكيرٌ معقولٌ ينسجم مع المنطق، ويؤدي إلى استنتاجاتٍ وقراراتٍ سليمةٍ مبررةٍ أو مؤيدةٍ بأدلةٍ مقبولةٍ" (الحلاق، ٢٠١٠، ٤٢).

٢) تسمح خطوة تشخيص التصورات والمفاهيم الخاطئة عند المتعلِّم للمعلِّم التركيز على تعليم المفاهيم المثيرة للتناقض المعرفي عند المتعلِّم، والتي بدورها تدفع المتعلِّم إلى الشكِّ فيها، ويبدأ عملية نقدها وتمحيصها من خلال مقارنتها، وتعرُّف سماتها، والتحقق من مصداقيتها، ومعالجتها، والتوصل إلى المفهوم العلمي الصحيح، ونقل هذا التعلُّم إلى مواقف تعليمة أخرى.

٣) إنَّ لحُسن اختيار المعلِّم طريقة علاج التصورات والمفاهيم الخاطئة لدى المتعلِّمين دوراً كبيراً في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم؛ فقد يلجأ المعلِّم إلى طريقة التكامل بين المفاهيم الجديدة وبين المفاهيم الموجودة لدى المتعلِّم، التي قد تكون صحيحة، إلّا أنَّ تصور المتعلِّم لها قد يكون محدوداً أو ناقصاً، فيكون دور المتعلِّم إيجاد المفاهيم الرابطة بينها، والتي تُنمِّي مهارات الاستنتاج والاستنباط والتفسير بدرجة كبيرة. وقد يلجأ المعلِّم إلى طريقة التمييز أو التفاضل بين هذه المفاهيم، الأمر الذي يُنمِّي لدى المتعلِّم مهارات معرفة الافتراضات وتقويم الحجج والتفسير بدرجة كبيرة؛ وبالتالي يُمكِن له إعادة تعريف المفاهيم غير الواضحة وتفسير عدم وضوحها. ويُمكِن للمعلِّم أن يلجأ إلى طريقة الربط المفاهيمي من خلال جعل المتعلِّم يربط المفاهيم الجديدة بخبرات مألوفة ذات معنى بالنسبة إليه، تُسهِم في تفسير الأحداث والظواهر الطبيعية، ويُصبِح المفهوم الجديد من خلالها معقولاً ومقبولاً لديه.

٤) إنَّ عدم وصول استراتيجية بوسنر إلى درجة الفاعلية واقترابها منها بالرغم من الأثر الإيجابي الكبير لها في تنمية مهارات التفكير الناقد قد يعزوه الباحث إلى عدم اعتياد المتعلِّمين هذه الاستراتيجية، وأنَّ تنمية مهارات التفكير الناقد تحتاج إلى استراتيجيات تدريسية ذات مدة طويلة، ومن هنا ظهرت عدَّة اتجاهات لتعليم التفكير الناقد وتنميته مهاراته (السيد، ١٩٩٥، ١٩١)، وقد نادى بعض العلماء بتعليم مهارات التفكير الناقد بشكلٍ مستقل وصريح كمادة مستقلة عن المنهاج

الدراسي باعتباره قدرة ومهارة عامة (زيتون، ٢٠٠٣، ١٠١؛ العتوم والجراح وبشـارة، ٢٠٠٧، ٨٤؛ جمل، ٢٠٠٨، ٥٠).

٥) قد يعزو الباحث الفرق الكبير في درجة الفاعلية بين استراتيجيتَي بوسنر والاعتيادية المُتَّبعة إلى الخطوات المُتَّبعة في استراتيجية بوسنر، التي تهدف إلى التحقُّق من المفاهيم وتغييرها لدى المتعلِّم، والتي لم يقصرها المتعلِّمون في مادة التربية الإسلامية فقط؛ بل تعدوها إلى التحقق من المفاهيم المتعارضة في المواد الدراسية الأخرى، وهو ما بيَّنته نتائج مقياس الاتجاه نحو استخدام استراتيجية بوسنر في تدريس مادة التربية الإسلامية، وهو ما تحمله الخطوة الأخيرة من خطوات استراتيجية بوسنر في إثراء التصورات والمفاهيم الجديدة وتنميتها من خلال أمثلة أخرى (زيتون، ٢٠٠٧، ٥٠٠).

لم يجد الباحث –بعد التقصي والبحث– أيَّة دراسة تناولت أثر أو فاعلية استراتيجية بوسنر في تنمية مهارات التفكير الناقد، إلّا أنَّ هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة شلهوب (٢٠١٤) في اقتراب نسبة الفاعلية في استخدام استراتيجية (بوسنر) من نسبة الكسب المعدل التي حددها بلاك (من الواحد الصحيح إلى اثنين)؛ التي تختلف عن الدراسة الحالية في المتغيِّر التابع (مهارات التفكير الأساسية)، وفي الصف الدراسي (الرابع الأساسي)، وفي المادة الدراسية (الدراسات الاجتماعية).

٢-٢-٢- أوضحت نتائج الأسئلة (الأول، والثاني، والرابع) من أسئلة الدراسة والفرضيات المتعلقة بها للمجموعة التجريبية الثانية (**سوشمان**) الآتي:

١) إنَّ مستوى امتلاك طلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) مهارات التفكير الناقد جاء قريباً من الحد الأدنى لمتوسط مستوى التفكير الناقد المرتفع المفترض (٧٥%)، في حـين جـاء مستوى امتلاك طلبة المجموعة الضابطة مهارات التفكير الناقد عموماً منخفضاً وبعيداً عـن الحـد الأدنى لمستوى التفكير الناقد المرتفع المفترض (٧٥%).

٢) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبـة المجموعة في مهارات الاستنتاج والتفسير والاستنباط ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج يُعزى إلى متغيِّر مهارات التفكير الناقد الفرعية، ولمصلحة مهارات معرفة الافتراضات والاسـتنباط وتقـويم الحجج والتفسير على الترتيب.

٣) إنَّ لاستراتيجية (سوشمان) أثراً إيجابياً كبيراً في تنمية مهارات التفكير الناقد ككـل لـدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام، والأمر ذاته بالنسبة إلى الاستراتيجية (الاعتيادية المُتَّبعة).

٤) اقتراب قيمة الفاعلية في استخدام استراتيجية (سوشمان) من درجة الكسب المعدَّل التـي حددها بلاك (من الواحد الصحيح إلى اثنين)؛ إذ بلغت قيمة الفاعلية (٠,٧٣١)، في حين ابتعـدت الاستراتيجية الاعتيادية المُتَّبعة كثيراً عن درجة الفاعلية وبلغت قيمتها (٠,١٧٧).

يُرجِع الباحث هذه النتائج إلى الآتي:

١) ما تتضمنه استراتيجية سوشمان من خطوات تُنمِّي مهارات التفكير الناقد لدى المتعلِّم، من خلال تقديمها وضعاً مشكلاً للمتعلِّم يتناقض مع أفكاره ومعلوماته ومعتقداتــه، أو لا ينســجم مــع المنطق العام، مما يدفع المتعلِّم إلى الحيرة والتأمل في كيفية الوصول إلى تفســير لهــذا الوضــع المشكل، وهو ما أشار إليه ديوي بأنَّ "التفكير الناقد تفكيرٌ عقلانيٌ وتأمليٌّ، يَظهر فيه وعــيٌ تــامٌ للمتعلِّم بخطوات التفكير التي يُتوصَل بها إلى استنتاجات وقرارات سليمة" (الحلاق، ٢٠١٠، ٤٢).

إنَّ مرحلة جمع المعلومات لتفسير الأحداث المتناقضة في استراتيجية سوشمان تدفع المتعلِّم إلى طرح أسئلة يُجيب عنها المعلِّم بـــ (نعم أو لا)، وهذا يتطلب منه استثارة أكبر قدرٍ ممكن من الأسئلة ليوفر قدراً كافياً من المعلومات التي تُمكِّنه من الوصول إلى الحلِّ المناسب، فهذه المرحلة تهدف إلى تكوين فرضيات أولية عند المتعلِّم تحتمل الصواب أو الخطأ، وقد بيَّن جليسر أنَّ من أهم عناصــر التفكير الناقد معرفة طرائق البحث والتقصي المنطقي والاستدلالي (جابر، ١٩٩٧، ١٣٧؛ fisher, 2001, 3).

لمّا كان التفكير الناقد "تفكيراً تأملياً، يتَّسم بالتروِّي وبالتمهُّل في إصدار الأحكام، فلا ينتقل إلى النتائج مباشرة دون الإحاطة بجوانب القضية كلها" (الحلاق، ٢٠١٠، ٤٤)، كان لابد من جمع أكبر قدرٍ من المعلومات عن القضية أو المشكلة المطروحة، وهو ما تُحقِّقه هذه الخطوة من اســتراتيجية سوشمان.

تتطلب الخطوة الثالثة في استراتيجية سوشمان– التحقق من صــحة المعلومــات– اســتخدام مهارات التفكير الناقد؛ بخاصة مهارة معرفة الافتراضات؛ إذ يقوم المتعلِّمــون بمناقشــة الأفكــار والفرضيات الأوَّلية التي توصلوا إليها، ومقارنتها من خلال تحديد المتغيِّــرات المرتبطــة بهــا، وافتراض العلاقات السببية واختبارها، وهذه الخطوة تُمثِّل جوهر التفكير الناقد، فالتفكير الناقد هو تمييز الجيد من الرديء، والصحيح من الزيف، والذي عرَّفه باير بأنَّه: "الحكم على صحة أو خطأ شيء ما" (البكر، ٢٠٠٧، ٧٤).

وتُركِّز الخطوة الرابعة في استراتيجية سوشمان على مهارة التفسير؛ إذ يقوم المتعلِّمون بتنظيم البيانات التي جمعوها، ويحاولون تفسير تناقضها بشكلٍ علمي، ويصبحون قادرين على التمييز بين العلاقات السببية وبين العلاقات الارتباطية، بينما تُركِّز الخطوة الأخيرة في هذه الاستراتيجية على مهارة تقويم الحجج من خلال تقييم خطوات الاستقصاء التي قام بها المتعلِّمون، وتعرُّف جوانــب القوة وتعزيزها، وتعرُّف جوانب الضعف ومعالجتها وتقويمها بموضوعية، واستخدامها في مواقف تعليمية جديدة مشابهة (زيتون، ٢٠٠٧، ٣٨٨؛ مرعي والحيلة، ٢٠٠٩، ١٥٤)، ويُعبِّر باول *Paul* عن التفكير الناقد مشيراً إلى أهمية مهارة تقويم الحجج فيه بتعريفه إيَّاه بأنَّه: "عدم التحيُّز أو العدالة

في محاكمة الأمور، ويُقصَد بذلك العدالة في التفكير؛ بالإضافة إلى التفكيـر السـليم" (زمزمـي، ٢٠٠٧، ١٦٥).

٢) جوُّ الحرية الذي يسود الصف الدراسي في أثناء التدريس وَفْق هذه الاستراتيجية، الـذي يُمكِّن المعلِّم من طرح أسئلة تثير دافعية المتعلِّمين نحو التفكير فيها، وبالمقابل تُمكِّن المتعلِّمين من طرح أسئلة إجابتها (نعم أو لا) على المعلِّم بحرية للحصول على المعلومات؛ إذ يُعدُّ طرح الأسئلة الجيدة التي تُصيب صلب الموضوع والإجابة عنها عن طريق التفكير السليم فيهـا مـن الأسـس والمتطلبات التي يقوم عليها التفكير الناقد (ناسيش، ٢٠٠٦، ٣٣).

٣) إنَّ اقتراب استراتيجية سوشمان من درجة الفاعلية، والأثر الكبير لها في تنمية مهـارات التفكير الناقد لدى الطلبة قد يعزوه الباحث إلى شمولية خطوات استراتيجية سوشـمان لمهـارات التفكير الناقد المعتمدة في الدراسة (الاستنتاج، والاستنباط، والتفسير، ومعرفة الافتراضات، وتقويم الحجج)؛ إذ إنَّ استخدام استراتيجية سوشمان في التدريس يُحقِّق ما نادى به أصحاب اتجاه التعلـيم من أجل التفكير بتعليم عمليات التفكير الناقد ضمنياً في أثناء تدريس المواد الدراسية، وذلـك مـن خلال استخدام أساليب وطرائق واستراتيجيات تدريسية معينة تُنمِّي هذه العمليات لدى المتعلِّمـين (العتوم والجراح وبشارة، ٢٠٠٧، ٨٣؛ جمل، ٢٠٠٨، ٤٩).

تتفق هذه النتيجة التي توصَّلت إليها الدراسة من أثر استراتيجية سوشمان في تنمية مهـارات التفكير الناقد لدى الطلبة مع نتائج دراسة النجدي (٢٠٠٣)؛ التي تختلف عن الدراسة الحالية فـي المتغيِّر التابع (مهارات التفكير الاستدلالي) وفي الصف الدراسي (الثاني الإعدادي) وفـي المـادة الدراسية (التاريخ)، ودراسة الصرايرة (٢٠٠٧)؛ التي تختلف عن الدراسة الحاليـة فـي الصـف الدراسي (الصف العاشر الأساسي) وفي المادة الدراسية (مادة الأحياء)، ودراسة أبو شامة (٢٠٠٨)؛ التي تختلف عن الدراسة الحالية في الصف الدراسي (الصف الأول الإعدادي) وفي المادة الدراسية (العلوم) وفي المتغيِّر التابع (بعض مهارات التفكير)، ودراسة أبو رومية (٢٠١٢)؛ التي تختلف عن الدراسة الحالية في المادة الدراسية (العلوم الإنسانية) وفـي المتغيِّـر التـابع (مهـارات التفكيـر الرياضي).

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة النجدي (٢٠٠٣) في اقتراب نسبة الفاعلية في استخدام استراتيجية (سوشمان) من نسبة الكسب المعدَّل التي حددها بلاك (من الواحد الصحيح إلى اثنين).

* تتفق النتائج السابقة للدراسة الحالية في فاعلية الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تنميـة مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة مع نتيجة دراسة يانغ وزمـلاؤه Yang et. al. (2004)؛ التـي اتبعت نظرية ستيرنبيرج للتحكم العقلي الذاتي ونظرية يونج لنمط الشخصـية، ودراسـة الـدبس

(٢٠٠٩)؛ التي اتبعت طريقتي المناظرة والتدريس التبادلي، ودراسة علي (٢٠١٢)؛ التي اتبعت استراتيجية التعلم التعاوني.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية في فاعلية الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال مادة التربية الإسلامية مع نتيجة دراسة الزعبي (٢٠٠٣)؛ التي اتبعت طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني، ودراسة الأكلبي (٢٠٠٨)؛ التي اتبعت استراتيجية التعلُّم التعاوني، ودراسة علي (٢٠٠٩)؛ التي اتبعت طريقتَي الاكتشاف الموجه والعصف الذهني، ودراسة الشرفي (٢٠٠٩)؛ التي درست أثر التدريس باستخدام مهارات التفكير الناقد المستنبطة من القرآن الكريم في تنمية التفكير الناقد، ودراسة العنزي (٢٠١٣)؛ التي اتبعت نموذج التعلم البنائي.

٢-٢-٣- أظهرت نتائج **المقارنة بين الاستراتيجيتين التجريبيتين (بوسنر وسوشمان)** في فاعليتهما وفي أثرهما في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام تفوُّق الطلبة الذين درسوا وَفْق استراتيجية سوشمان على الطلبة الذين درسوا وَفْق استراتيجية بوسنر.

يُرجع الباحث هذه النتيجة إلى الآتي:

إنَّ هذا التفوُّق لاستراتيجية سوشمان هو تفوُّق طفيف في الفاعلية وفي حجم الأثر، وقد يعزوه الباحث إلى أنَّ الاستراتيجيتين كلتيهما تساعدان المتعلِّم على البحث والتقصي وتنمِّيان لديه مهارات التفكير الناقد، وتخلصانه من المفاهيم الخاطئة، وتعطيانه مفاهيم جديدة صحيحة ومُمحَّصة.

أما تفوُّق استراتيجية سوشمان على استراتيجية بوسنر فيعزوه الباحث إلى خطوات الاستراتيجيتين كلتيهما؛ إذ إنَّ مهارات التفكير الناقد التي تشتمل عليها استراتيجية سوشمان أوضح من استراتيجية بوسنر، فكلا الاستراتيجيتَين تشتركان وتتشابهان في إثارة التعارض المعرفي لدى المتعلِّمين من خلال تقديم وضع مشكل لهم، ومقارنة المفاهيم والتصورات وصولاً إلى الصحيح منها، وإثراء المفاهيم الجديدة وتنميتها، وتعتمد استراتيجية سوشمان على جهد المتعلِّمين في جمع المعلومات والتحقُّق من الفرضيات وتفسير النتائج، في حين تعتمد استراتيجية بوسنر على حُسنِ اختيار المعلِّم طريقة معالجة المفاهيم، وتقديم المفهوم الصحيح، فاستراتيجية سوشمان تفسح المجال أمام المتعلِّمين لإعمال عقولهم وإثارة التفكير الناقد عندهم لاعتمادها على جهد المتعلِّمين أكثر منها في استراتيجية بوسنر.

تتَّفق نتائج الدراسة الحالية في تفوُّق استراتيجية سوشمان في الأثر وفي الفاعلية مع نتيجة دراسة حمدي وحميد (٢٠٠٩)؛ التي تختلف عن الدراسة الحالية في اقتصارها على متغيِّر تابع واحد (التحصيل الدراسي)، وفي الصف الدراسي (الرابع العام)، وفي المادة الدراسية (التاريخ)، وفي الاستراتيجية التي قورنت معها (استراتيجية درايفر *Driver*). وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الباوي وصبري (٢٠٠٩)؛ التي تختلف عن الدراسة الحالية في الصف الدراسي (الخامس العلمي)،

وفي المادة الدراسية (الفيزياء)، وفي الاستراتيجية التي قورنــت معهــا (اســتراتيجية رايجلــوث *Reigeluth*).

٢-٣- مناقشة النتائج المتعلقة بالعلاقة بين التحصيل الدراسي وبين التفكير الناقد وتفسيرها

هي النتائج المتعلقة بالسؤالين: (الخامس، والسادس) من أسئلة الدراسة والفرضيات المتعلقــة بهما.

٢-٣-١- أوضحت نتائج السؤالين الخامس والسادس من الدراسة الآتي:

١) وجود علاقة طردية ارتباطية ضعيفة دالة إحصائياً بين مهارات التفكير الناقد ككل وبــين التحصيل الدراسي.

٢) وجود علاقة طردية ارتباطية ضعيفة دالة إحصائياً بين كلٍّ من مهارة الاستنباط ومهــارة معرفة الافتراضات ومهارة التفسير ومهارة تقويم الحجج وبين التحصيل الدراسي.

٣) وجود علاقة طردية ارتباطية ضعيفة غير دالة إحصائياً بــين مهــارة الاســتنتاج وبــين التحصيل الدراسي.

٤) إمكانيِّة التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الثاني الثانوي العام بنــاءً علــى مستوى تفكيرهم الناقد.

يُرجع الباحث هذه النتائج إلى العمليات العقلية المشتركة التي يحتاجها المتعلِّم للإجابــة عــن اختبار التفكير الناقد وعن الاختبار التحصيلي، مِنْ تحليل العناصر، وإيجاد الــروابط والعلاقــات، والتمييز، والتعليل، والاستنتاج، والاستنباط، والتقويم، والتعميم، وغيرها...

فإذا كان المتعلِّم يحتاج في التفكير الناقد إلى مهارات الاستنتاج والتفسير والاستنباط ومعرفــة الافتراضات وتقويم الحجج لنقد المفاهيم والمعتقدات التي تُعطى له، فإنَّه يحتاج إلى هذه المهــارات كلها على نحوٍ موازٍ للإجابة عن الاختبار التحصيلي.

تتفق هذه النتيجة مع ما أكَّده التربويون والباحثون في هذا المجال من العلاقة بين التفكير وبين التحصيل الدراسي؛ إذ يرى جروان "أنَّ تعليم مهارات التفكير هو بمثابة تزويد المتعلِّم بالأدوات التي يحتاجها ليتمكَّن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات التي قد يأتي بها المستقبل، وأنَّ تعليم مهارات التفكير وتنميتها لدى المتعلِّمين يؤدي إلى تحسين مستوى أدائهم الأكاديمي" (جروان، ٢٠٠٧، ٥٣)، ويشير علماء النفس إلى أنَّ تقديم وضعٍ مشكلٍ ومتناقضٍ للمفاهيم وللمعتقــدات وللمعلومــات السابقة المألوفة عند المتعلِّمين، ونقدها، وإثبات عدم صحة بعضها يجعــل مــن حفــظ المفــاهيم والمعلومات الجديدة أمراً سهلاً، وهذا يتماشى مع قاعدة (خالف تُعرف)، ويقول خوري: "إنَّ تمــايز عبارة أو كلمة من أخرى مرتبط بمتغيِّرات شخصية ذاتية، وهذه المتغيِّرات تلعب دوراً مهمــاً فــي عملية التعلُّم" (خوري، ١٩٩٦، ١٣١).

ويُمكِن تفسير العلاقة الإيجابية بين مهارات التفكير الناقد وبين التحصيل الدراسي، بأنَّ مهارات التفكير الناقد تساعد المتعلِّم على تحويل عملية كسب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي؛ وبالتالي يُحسِّن من تحصيله الدراسي.

كما يُمكِن تفسير النتائج السابقة كلها اعتماداً على خصائص المهارات الفرعية للتفكير الناقد؛ إذ تُساعِد مهارة الاستنتاج المتعلِّم على استخلاص الحكم من حقائق مشاهدة أو مفترضة، وتساعده مهارة التفسير على التقرير فيما إذا كانت النتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أو غير مقبولة استناداً إلى تحليل العلاقات القائمة بين المسببات وبين النتائج، بينما تساعده مهارة الاستنباط على تحديد النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها، أما مهارة معرفة الافتراضات فتساعده على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة وبين عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة وبين الرأي، وتساعده مهارة تقويم الحجج على إصدار إجابات دقيقة عن المناقشات.

أما وجود علاقة طردية ارتباطية ضعيفة غير دالة إحصائياً بين مهارة الاستنتاج وبين التحصيل الدراسي، فقد يعزوه الباحث إلى طبيعة وخاصية مهارة الاستنتاج التي تُتيح لكلِّ متعلِّم استخلاص حكم أو أكثر من الحقائق المشاهدة بأسلوبه الخاص، كما يندرج الاستنتاج في المستويات المعرفية الدنيا عند بلوم وزملائه.

إنَّ وجود العلاقة الإيجابية الطردية بين التفكير الناقد وبين التحصيل الدراسي أظهرت إمكانَ التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الثاني الثانوي العام بناءً على مستوى تفكيرهم الناقد؛ إذ يتأثر التحصيل الدراسي ويقترن بمهارات التفكير الناقد، ويتغير طردياً بتغيرها، وهو ما أظهرته معادلة الانحدار الخطي في الدراسة الحالية بأنَّ مقدار الزيادة في مستوى التحصيل الدراسي عندما يزداد مستوى التفكير الناقد درجة واحدة هو≈ (٣١%)، وهي نسبة جيدة في الزيادة.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية في وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد وبين التحصيل الدراسي مع نتيجة دراسة العنزي (٢٠١٣)؛ التي تختلف عن الدراسة الحالية في الصف الدراسي (الصف الثالث المتوسط)، وفي الاستراتيجية التدريسية (نموذج التعلم البنائي). ودراسة الدبس (٢٠٠٩)؛ التي تختلف عن الدراسة الحالية في المادة الدراسية (الفلسفة)، وفي الاستراتيجية التدريسية (طريقتي المناظرة والتدريس التبادلي).

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة علي (٢٠٠٩)؛ التي تختلف عن الدراسة الحالية في الصف الدراسي (المرحلة الثانوية)، وفي الاستراتيجية التدريسية (طريقتي الاكتشاف الموجه والعصف الذهني)، والتي بيَّنت عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد وبين التحصيل الدراسي.

٢-٤- مناقشة النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاه نحو الاستراتيجيتَين المتبعتَين في الدراسة

هي النتائج المتعلقة بالسؤال السابع من أسئلة الدراسة والفرضيات المتعلقة به.

٢-٤-١- أوضحت نتائج السؤال السابع من الدراسة الآتي:

١) إنَّ اتجاهات طلبة (المجموعة التجريبية الأولى) نحو استخدام استراتيجية (بوسنر) في تدريس مادة التربية الإسلامية كانت إيجابية، بينما كانت اتجاهات طلبة (المجموعة التجريبية الثانية) نحو استخدام استراتيجية (سوشمان) في تدريس مادة التربية الإسلامية إيجابية قوية.

٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات طلاب المجموعتَين التجريبيتَين وبين متوسط اتجاهات طالبات المجموعتَين التجريبيتَين نحو استخدام كلٍّ من استراتيجيتَي (بوسنر، وسوشمان) في تدريس التربية الإسلامية.

٣) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطَي درجات طلبة المجموعتَين التجريبيتَين في اتجاهاتهم نحو تدريس مادة التربية الإسلامية يُعزى إلى متغيِّر استراتيجية التدريس.

قد يعزو الباحث هذا الاتجاه الإيجابي للطلبة نحو استخدام استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان في تدريس مادة التربية الإسلامية إلى عدة أسباب، هي:

١) إنَّ استخدام هاتين الاستراتيجيتَين في التدريس وفَّرتا جواً من المتعة والتشويق في الصف الدراسي، وأنَّ تنوُّع الأنشطة التعليمية في الأدلة التعليمية أدَّى إلى خلق بيئة تعليمية مليئة بالمثيرات التي أسهمت في تحسين اتجاهات الطلبة نحو هاتَين الاستراتيجيتَين.

٢) إنَّ المرونة في تطبيق هاتَين الاستراتيجيتَين وسعيهما إلى التحقُّق من صحة المعتقدات والمفاهيم من خلال إعمال العقل والتفكير عملتا على جذب الطلبة وإثارة اهتمامهم إليها؛ بخاصة فيما تطرحه هاتان الاستراتيجيتان من مفاهيم متناقضة ومواقف مشكلة تتطلب تفسيراً لها، كلٌّ ذلك حسَّن اتجاه الطلبة نحو هاتَين الاستراتيجيتَين.

٣) إنَّ جو الحرية في التعبير الذي تتيحه هاتان الاستراتيجيتان، كسر الحاجز النفسي بين الطلبة وبين المادة الدراسية، وأدى إلى تحسين اتجاههم نحو هاتين الاستراتيجيتَين.

ويُرجع الباحث التأثير الإيجابي في اتجاه الطلاب والطالبات على حدٍ سواء نحو هاتَين الاستراتيجيتَين إلى أنَّهم درسوا وَفْق هاتَين الاستراتيجيتَين في الشروط نفسها تقريباً، كما قد يعزوه الباحث أيضاً إلى خصائص الطلبة في هذه المرحلة؛ إذ يُبيِّن جيزيل *Gazelle* أنَّ من أهم خصائص الطلبة في المرحلة الثانوية "تشوُّقهم إلى خبرات جديدة، وشعورهم بأنَّهم واسعوا الإدراك، وكونهم اجتماعيين، ويراعون شعور الآخرين، ويُظهِرون الذوق في معاملتهم، ويعترفون بأهمية القواعد السلوكية المكتوبة وغير المكتوبة" (جلال، د.ت، ٢٥٨-٢٥٩)، واستراتيجيتا بوسنر وسوشمان بيئة خصبة لظهور هذه الخصائص عند الطلبة من الذكور والإناث.

تتفق هذه النتيجة في وجود اتجاه إيجابي للمجموعات التجريبية نحو الاستراتيجية التدريسية الحديثة مع نتيجة دراسة إريلماز (2002) Eryilmaz؛ التي اتبعت نموذج التغيير المفاهيمي، ودراسة يعقوب (١٩٩٦)؛ التي اتبعت الطرائق التفاعلية (المناقشة، والعصف الفكري، وتمثيل الأدوار)، ودراسة الدبس (٢٠٠٩)؛ التي اتبعت طريقتي المناظرة والتدريس التبادلي، ودراسة علي (٢٠١٢)؛ التي اتبعت استراتيجية التعلم التعاوني.

٣- توصيات الدراسة ومقترحاتها

٣-١- توصيات الدراسة

يوصي الباحث بالآتي:

١) تضمين أدلة مدرِّسي التربية الإسلامية في التعليم ما قبل الجامعي تعريفاً موجزاً عن استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان وخطواتهما ومراحل تنفيذهما، والإفادة من الأدلة التعليمية التي أُعدت في الدراسة الحالية.

٢) إعداد المدرِّسين قبل الخدمة التدريسية، وتدريبهم في أثنائها على اعتماد استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان في تدريس التربية الإسلامية بشكلٍ خاص؛ لاسيما في تدريس العقيدة الإسلامية والقرآن الكريم، لما لهما من أثر كبير وفاعلية في تحسين التحصيل الدراسي وفي تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

٣) تضمين محتوى مناهج التربية الإسلامية دروساً عملية لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة؛ بحيث يركِّز كلّ درس منها على نوع من أنواع التفكير، أو على مهارات محددة لنوع من أنواع التفكير، واعتماد الطرائق والاستراتيجيات التدريسية المناسبة لها وَفْق مصفوفة تفكير محددة، تحقيقاً لما نادى به أصحاب اتجاه التعليم من أجل التفكير.

٤) اهتمام المدرسين وأولياء الأمور بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، كونها إحدى العوامل المؤثرة بشكلٍ إيجابي وفعَّال في تحسين التحصيل الدراسي عندهم.

٥) تضمين الاختبارات التحصيلية أسئلة تقيس كسب الطلبة لمهارات التفكير الناقد، كونها تقيس المستويات العليا من الجانب المعرفي، مما يُخفِّف من استخدام الطلبة طريقة الحفظ الصمّ.

٣-٢- مقترحات الدراسة

يقترح الباحث الآتي:

١) تطوير مقاييس واختبارات مهارات التفكير الناقد لمختلف المراحل الدراسية، ولمختلف المواد الدراسية، ووَفْق محتوى كلِّ مادة دراسية، تُقنَّن وتُعيَّر لتلائم البيئة المحلية والعربية، لتُعتمَد من قِبَل الباحثين والدارسين في بحوثهم ودراساتهم.

٢) دراسة أثر أو فاعلية استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان في بعض المتغيِّرات التابعة لمختلف المواد الدراسية.

٣) دراسة أثر أو فاعلية استراتيجيات وطرائق تدريسية أخرى في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من خلال مادة التربية الإسلامية.

٤) دراسة العوامل المؤثرة في مستوى التفكير لدى الطلبة.

٥) دراسة العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو الاستراتيجيات والطرائق التي يستخدمها المدرِّسون وبين مستوى تحصيلهم الدراسي.

٦) دراسة العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو المادة الدراسية ومُدرِّسيها وبين مستوى تفكيـرهم الناقد.

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى تعرُّف فاعلية استراتيجيتَي (بوسنر، وسوشمان) في تدريس التربية الإسلامية في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام في محافظة القنيطرة، وفي إكسابهم مهارات التفكير الناقد، وتعرُّف اتجاهاتهم نحو هاتَين الاستراتيجيتَين.

لتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج التجريبي باعتماده تصميم الاختبار القبلي/ البعدي للمجموعات المتكافئة، واختيرت ثانوية البعث المختلطة وثانوية سليم السامية للبنات وثانوية خان أرنبة للبنين كمجتمع للدراسة التجريبية، وبلغ عدد طلبة الصف الثاني الثانوي العام فيهن (٥٧٨) طالباً وطالبة، منهم (٢٣٨) طالباً و(٣٤٠) طالبة، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (٢١٣) طالباً وطالبة، ودُرِّسوا جميعاً دروس وحدتَي التفسير والعقيدة الإسلامية من كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي العام في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤م)، وقُسِّموا إلى ثلاث مجموعات:

١) **المجموعة التجريبية الأولى:** بلغ عدد أفرادها (٨٢) طالباً وطالبة، منهم (٣٥) طالباً و(٤٧) طالبة من ثانويتَي سليم السامية للبنات وخان أرنبة للبنين طُبِّق عليها استراتيجية بوسنر.

٢) **المجموعة التجريبية الثانية:** بلغ عدد أفرادها (٨٢) طالباً وطالبة، منهم (٣٥) طالباً و(٤٧) طالبة من ثانويتَي سليم السامية للبنات وخان أرنبة للبنين طُبِّق عليها استراتيجية سوشمان.

٣) **المجموعة الضابطة:** بلغ عدد أفرادها (٤٩) طالباً وطالبة، منهم (٢٦) طالباً و(٢٣) طالبة من ثانوية البعث المختلطة درست وَفْق الاستراتيجية الاعتيادية المُتَّبعة.

طُبِّق على المجموعات الثلاث قبل التجربة وبعدها اختبار تحصيلي، واختبار للتفكير الناقد، وقُدِّم لطلبة المجموعتين التجريبيتين مقياس لتعرُّف اتجاههم نحو استخدام استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان في تدريس مادة التربية الإسلامية.

للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها حُسِبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، واستُخدِمت اختبارات (ت) لعينة واحدة، ولعينتين مترابطتين، ولعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الثنائي، ومعاملات الارتباط، وحجم الأثر، ودرجة الفاعلية، والانحدار الخطي البسيط.

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

١) إنَّ مستوى امتلاك طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) مهارات التفكير الناقد جاء بعيداً قليلاً عن الحد الأدنى لمتوسط مستوى التفكير الناقد المرتفع المفترض (٧٥%)، وجاء مستوى امتلاك طلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان) مهارات التفكير الناقد قريباً من الحد الأدنى

لمتوسط مستوى التفكير الناقد المرتفع المفترض (٧٥%)، في حين جاء مستوى امتلاك طلبة المجموعة الضابطة مهارات التفكير الناقد منخفضاً وبعيداً عن الحد الأدنى لمستوى التفكير الناقد المرتفع المفترض (٧٥%).

٢) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (بوسنر) في مهارات الاستنتاج والتفسير والاستنباط ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج يُعزى إلى متغيِّر مهارات التفكير الناقد الفرعية، ولمصلحة مهارات معرفة الافتراضات وتقويم الحجج والاستنباط والتفسير على الترتيب. ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان)، يُعزى إلى متغيِّر مهارات التفكير الناقد الفرعية، ولمصلحة مهارات معرفة الافتراضات والاستنباط وتقويم الحجج والتفسير على الترتيب. ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية المُتَّبعة)، يُعزى إلى متغيِّر مهارات التفكير الناقد الفرعية، ولمصلحة مهارات التفسير وتقويم الحجج ومعرفة الافتراضات على الترتيب.

٣) إنَّ للاستراتيجيات التدريسية الثلاث (بوسنر، وسوشمان، والاعتيادية المُتَّبعة) أثراً إيجابياً كبيراً في تحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام من الذكور والإناث.

٤) إنَّ للاستراتيجيات التدريسية الثلاث (بوسنر، وسوشمان، والاعتيادية المُتَّبعة) أثراً إيجابياً كبيراً في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام.

٥) إنَّ لاستراتيجية بوسنر أثراً إيجابياً متوسطاً في تنمية مهارة الاستنتاج لدى الطلبة من الذكور، وأثراً إيجابياً كبيراً في تنمية بقية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من الذكور والإناث.

٦) فاعلية استخدام استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان في تدريس التربية الإسلامية في تحسين التحصيل الدراسي، في حين لم تُحقِّق الاستراتيجية الاعتيادية المُتَّبعة الفاعلية.

٧) حققت استراتيجية سوشمان فاعلية تدريسية أكبر من استراتيجية بوسنر في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

٨) حققت استراتيجيتَا بوسنر وسوشمان فاعلية تدريسية عند الطالبات أكبر منها عند الطلاب في تحسين التحصيل الدراسي لديهم.

٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لقيم (f) المتعلقة بفاعلية استراتيجيات (بوسنر وسوشمان والاعتيادية المُتَّبعة) في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة في تباين درجات طلبة مجموعات الدراسة الثلاث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

١٠) اقتراب درجة الفاعلية في استخدام استراتيجيتَي (بوسنر، وسوشمان) من درجة الكسب المعدل التي حددها بلاك (من الواحد الصحيح إلى اثنين) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، في حين ابتعدت الاستراتيجية الاعتيادية المُتَّبعة كثيراً عن درجة الفاعلية.

١١) حققت استراتيجية سوشمان فاعلية تدريسية أكبر من استراتيجية بوسنر في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

١٢) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لقيم (f) المتعلقة بفاعلية استراتيجيتَي بوسنر وسوشمان في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في تباين درجات طلبة المجموعتَين التجريبيتَين في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد (في الاختبار ككل)، ولمصلحة المجموعة التجريبية الثانية (سوشمان).

١٣) وجود علاقة طردية ارتباطية ضعيفة دالة إحصائياً بين مهارات التفكير الناقد ككل وبين التحصيل الدراسي، ووجود علاقة طردية ارتباطية ضعيفة دالة إحصائياً بين مهارة الاستنباط ومهارة معرفة الافتراضات ومهارة التفسير ومهارة تقويم الحجج وبين التحصيل الدراسي، ووجود علاقة طردية ارتباطية ضعيفة غير دالة إحصائياً بين مهارة الاستنتاج وبين التحصيل الدراسي.

١٤) إمكانُ التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الثاني الثانوي العام بناءً على مستوى تفكيرهم الناقد.

١٥) إنَّ اتجاهات طلبة (المجموعة التجريبية الأولى) نحو استخدام استراتيجية (بوسنر) في تدريس مادة التربية الإسلامية كانت إيجابية، بينما كانت اتجاهات طلبة (المجموعة التجريبية الثانية) نحو استخدام استراتيجية (سوشمان) في تدريس مادة التربية الإسلامية إيجابية قوية.

١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات طلاب المجموعتَين التجريبيتَين وبين متوسطات اتجاهات طالبات المجموعتَين التجريبيتَين نحو استخدام كلٍّ من استراتيجيتَي (بوسنر، وسوشمان) في تدريس التربية الإسلامية.

١٧) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطَي درجات طلبة المجموعتَين التجريبيتَين في اتجاهاتهم نحو تدريس التربية الإسلامية يُعزى إلى متغيِّر استراتيجية التدريس.

مراجع الدراسة

١- المراجع العربية

القرآن الكريم.

أبراش، إبراهيم. (٢٠٠٩). ***المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية.*** (ط.١). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٥). ***التفكير من منظور تربوي: تعريفة، طبيعته، مهاراته، تنميته، أنماطه.*** (ط.١). القاهرة، مصر: عالم الكتاب للنشر والتوزيع.

إبراهيم، نسرين كامل. (٢٠٠٨). أثر استخدام أنموذج سكمان في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط وميلهن نحو مادة الفيزياء. ***مجلة كلية التربية للبنات،*** جامعة بغداد، العراق، ١٩(٢)، ١٣٦-١٥٥.

ابن جماعة، بدر الدين. (٢٠١٢). ***تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم.*** (تحقيق: محمد مهدي العجمي). (ط.٣). بيروت، لبنان: دار البشائر الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن حبان، محمد. (١٩٩٣). ***صحيح ابن حبان.*** (تحقيق: شعيب الأرناؤوط). بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة.

ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. (١٩٨٦). ***فتح الباري بشرح صحيح الإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري.*** (تحقيق: محب الدين الخطيب، ومحمد فؤاد عبد الباقي). (ط.١). القاهرة، مصر: دار الريان للتراث.

ابن حنبل، أحمد بن محمد. (١٩٩٤). ***المسند.*** (ط.٣). بيروت، لبنان: دار إحياء التراث العربي.

ابن رشد، محمد بن أحمد. (د. ت). ***فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال.*** (تحقيق: محمد عمارة). (ط.٣). القاهرة، مصر: دار المعارف.

ابن قيم الجوزية، شمس الدين محمد بن أبي بكر. (١٩٩٨). ***مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة.*** بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

ابن قيم الجوزية، شمس الدين محمد بن أبي بكر. (٢٠٠٣). ***روضة المحبين ونزهة المشتاقين.*** (تخريج: أحمد شمس الدين). (ط.٣). بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (١٩٩٩). ***تفسير القرآن العظيم.*** (تحقيق: سامي محمد السلامة). (ط.٢). الرياض، السعودية: دار طيبة للنشر والتوزيع.

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. (٢٠٠٣). ***لسان العرب.*** (تحقيق: عامر أحمد حيدر). (ط.١). بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

أبو جادو، صالح محمد علي؛ نوفل، محمد بكر. (٢٠٠٧). ***تعليم التفكير: النظرية والتطبيق.*** (ط.١). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطبعة.

أبو دقة، سناء. (٢٠٠٨). ***القياس والتقويم الصفي: المفاهيم والإجراءات لتعلّم فعّال.*** (ط.٢). غزة، فلسطين: دار آفاق للنشر والطباعة.

أبو دنيا، نادية؛ أبو ناشي، منى. (٢٠٠٣). تقويم فعالية برنامج التفكير الناقد وأثره على التفكير العقلاني لدى طالبات الجامعة. ***دراسات تربوية واجتماعية،*** ٩(٤)، ٢١٩-٢٤٣.

أبو رومية، مصطفى. (٢٠١٢). ***أثر استخدام استراتيجية سكمان في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الحادي عشر آداب.*** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو شامة، محمد. (٢٠٠٨). فاعلية التدريس باستراتيجية سوشمان الاستقصائية للأحداث المتناقضة في التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ***مجلة كلية التربية بالمنصورة،*** ١(٦٦)، ١٢٧-١٧٥.

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠٥). ***تقويم التعلّم.*** (ط.١). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الأزوري، محمد أحمد. (٢٠٠٢). ***منهج ابن سعد في نقد الرواة من خلال كتابه الطبقات الكبرى.*** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدعوة وأصول الدين، جامعة أم القرى، السعودية.

إسماعيل، بشرى. (٢٠٠٤). ***المرجع في القياس النفسي.*** (ط.١). مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

الأكلبي، مفلح السعدي. (٢٠٠٨). ***فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي.*** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

الألباني، محمد ناصر الدين. (١٤١٣هـ). ***سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها.*** (ط.٢). الرياض، السعودية: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

ألمنياوي، أحمد. (٢٠١٠). ***جمهورية أفلاطون.*** (ط.١). حلب، سورية: دار الكتاب العربي للنشر.

الإمام، محمد؛ إسماعيل، عبد الرؤوف. (٢٠١٠). ***التفكير الإبداعي والناقد: رؤية معاصرة.*** (ط.١). عمان، الأردن: مؤسسة الورّاق للنشر والتوزيع.

أمبو سعيدي، عبد الله؛ والبلوشي، سليمان. (٢٠٠٩). ***طرائق تدريس العلوم: مفاهيم وتطبيقات عملية.*** (ط.١). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أندرسون، لورين؛ كرازوول، ديفيد. (٢٠٠٦). ***مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية.*** (فايز مراد مينا، مترجم). (ط.١). القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

بابطين، هدى محمد. (٢٠٠٦). ***فاعلية نموذج الاستقصاء العادل في تنمية فهم بعض قضايا مستحدثات التقنية الحيوية والتفكير الناقد والقيم لدى طالبات الفرقة الثالثة (تخصص أحياء) بكلية التربية بمكة المكرمة.*** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات في مكة المكرمة، السعودية.

الباقلاني البصري، القاضي أبي بكر بن الطيب. (٢٠٠٠). ***الإنصاف فيما يجب اعتقاده ولا يجوز الجهل به.*** (تحقيق: محمد زاهد بن الحسن الكوثري). (ط.٢). مصر: المكتبة الأزهرية للتراث.

الباوي، ماجدة؛ صبري، وعد. (٢٠٠٩). أثر استخدام أنموذجي سكمان ورايجلوث في التفكير الاستدلالي والتحصيل العلمي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء. ***مجلة جامعة كربلاء العلمية،*** العراق، ٧(٤)، ٩٥-١١٧.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (٢٠٠٥). ***الجامع الصحيح.*** (ط.١). القاهرة، مصر: دار البيان العربي.

بشارة، جبرائيل؛ إلياس، أسما. (٢٠٠٤). ***المناهج التربوية.*** دمشق، سورية: منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

البعلبكي، منير. (١٩٩٨). ***قاموس المورد: إنجليزي عربي.*** (ط.٣٢). بيروت، لبنان: دار الملايين.

البكر، رشيد النوري. (٢٠٠٧). ***تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسي.*** (ط.٢). الرياض، السعودية: مكتبة الرشد.

بوكاي، موريس. (٢٠٠٤). ***القرآن الكريم والتوراة والإنجيل والعلم: دراسة الكتب المقدسة في ضوء المعارف الحديثة.*** (ط.٢). القاهرة، مصر: مكتبة مدبولي.

البياري، آمال شحدة. (٢٠١٢). ***أثر استخدام استراتيجية بوسنر في تعديل التصـــورات الخطـــأ للمفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي.*** رسالة ماجستير غير منشورة، كليـــة التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الترمذي، محمد بن عيسى. (١٩٨٧). ***سنن الترمذي.*** بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

جابر، عبد الحميد جابر. (١٩٩٧). ***قراءات في تنمية الابتكار.*** القاهرة، مصر: دار النهضة العربية.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٧). ***تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات.*** (ط.٣). عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

چرين، چوديث. (١٩٩٢). ***التفكير واللغة.*** (عبد الرحيم جبر، مترجم). مصر: الهيئـــة المصـــرية العامة للكتاب.

جلال، سعد. (د.ت). ***الطفولة والمراهقة.*** (ط.٢). لبنان: دار الفكر العربي.

جمل، محمد جهاد. (٢٠٠٨). ***تنمية التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية.*** (ط.٢). العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الجوهري، إسماعيل بن حماد. (١٩٩٩). ***الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية.*** (تحقيق: أميل يعقوب وَمحمد طريفي). (ط.١). بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

الجويني، عبد الملك بن عبد الله بن يوسف. (١٩٩٦). ***متن الوريقات.*** (تحقيق: عبد العظيم الديب). (ط.١). الرياض، السعودية: دار الصميعي للنشر والتوزيع.

جيمس، كييف؛ هيربرت، ويلبرج. (١٩٩٥). ***التدريس من أجل التفكير.*** (مدارس الظهران الأهلية، مترجم). (ط.١). الظهران: مؤسسة التركي للنشر والتوزيع.

الحارثي، إبراهيم أحمد مسلم. (٢٠٠٣). ***تعليم التفكير.*** (ط.٣). الرياض، السعودية: مكتبة الشقري.

الحازمي، خالد حامد. (٢٠٠٥). ***التربية الإبداعية في المنهج الإسلامي.*** (ط.١). المدينة المنورة، السعودية: مكتبة دار الزمان.

حبيب، مجدي عبد الكريم. (٢٠٠٣). ***اتجاهات حديثة في تعليم التفكير: استراتيجيات مســـتقبلية للألفية الجديدة.*** (ط.١). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

حسن، عزت عبد الحميد. (٢٠١١). ***الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18.*** القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

حسن، فريدة عبد الملك. (٢٠٠٤). ***فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود.*** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الحلاق، علي سامي. (٢٠١٠). ***اللغة والتفكير الناقد: أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية.*** (ط.٢). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حمدان، محمد زياد. (١٩٩٦). ***التحصيل الدراسي: مفاهيم ومشاكل وحلول.*** دمشق، سورية: دار التربية الحديثة.

حميدي، خالد؛ حميد، سلمى. (٢٠٠٩). أثر استخدام أنموذجي سكمان الاستقصائي ودرايفر في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة التاريخ. ***مجلة ديالى،*** جامعة ديالى، العراق، (٣٨).

الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٣). ***التصميم التعليمي: نظرية وممارسة.*** الأردن: دار الفكر.

خضر، فخري رشيد. (٢٠٠٣). ***الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس.*** (ط.١). دبي، الإمارات التعربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

الخضراء، فاديا عادل. (٢٠٠٤). ***تنمية التفكير الابتكاري والناقد: دراسة تجريبية.*** عمان، الأردن: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

الخطيب البغدادي، أحمد بن علي. (٢٠٠٨). ***تقييد العلم.*** (تحقيق: سعد عبد الغفار علي). (ط.١). القاهرة، مصر: دار الاستقامة.

خليل، عماد الدين. (١٩٩٢). ***قالوا عن الإسلام.*** (ط.١). الرياض، السعودية: الندوة العالمية للشباب الإسلامي.

الخليلي، خليل يوسف. (١٩٩٦). ***تدريس العلوم في مراحل التعليم العام.*** دبي، الامارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر.

الخوالدة، سالم عبد العزيز. (٢٠٠٨). فاعلية التدريس باستخدام نصوص التغيير المفاهيمي في الفهم المفاهيمي بالبناء الضوئي لدى طالبات الصف الأول الثانوي العلمي. ***مجلة جامعة دمشق***، ٢٤(١)، ٢٧١-٣٢١.

خوري، توما جورج. (١٩٩٦). ***الشخصية: مقوماتها، سلوكها، علاقتها بالتعلُّم.*** (ط.١). بيروت، لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

الدبس، هناء أحمد. (٢٠٠٩). ***فاعلية برنامج تدريسي (قائم على طريقتي المناظرة والتدريس التبادلي) في تنمية مهارات التفكير الناقد وأثره في التحصيل في مادة الفلسفة، دراسة ميدانية على طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في محافظة ريف دمشق.*** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

الدسوقي، عيد أبو المعاطي. (٢٠٠٩). ***تطوير الأنشطة العلمية لتنمية التفكير في ضوء المشروعات العالمية.*** القاهرة، مصر: المكتب الجامعي الحديث.

الدمنهوري، رشاد صلاح. (١٩٩٩). ***التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي.*** الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

دونالد ج.ترفنجر؛ كارول أ.ناساب. (٢٠٠٢). ***أسس التفكير وأدواته: تدريبات في تعلم التفكير بنوعيه الإبداعي والناقد.*** (منير الحوراني، مترجم). (ط.١). العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

ديبونو، إدوارد. (٢٠٠١). ***تعليم التفكير.*** (عادل عبد الكريم ياسين؛ إياد أحمد ملحم؛ توفيق أحمد العمري، مترجم). دمشق، سورية: دار الرضا للنشر.

ديك، وولتر؛ كيري، لو. (١٩٩٨). ***التصميم المنظم للتعليم.*** (محمد ذيبان غزاوي، مترجم). دمشق، سورية: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق.

الرازي، محمد بن أبي بكر. (١٩٨٨). ***مختار الصحاح.*** بيروت، لبنان: مكتبة لبنان.

الزرنوجي، برهان الإسلام. (٢٠٠٤). ***تعليم المتعلِّم طريق التعلُّم.*** (ط.١). الخرطوم، السودان: الدار السودانية للكتب.

الزعانين، جمال. (٢٠١٠). فعالية نموذج بوسنر في إحداث التغيير المفاهيمي لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف السادس بقطاع غزة واحتفاظهم بها. ***مجلة جامعة مؤتة للعلوم الإنسانية***، الأردن.

الزعبي، إبراهيم. (٢٠٠٣). ***أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن.*** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الزغول، عماد عبد الرحيم. (٢٠١٢). ***مبادئ علم النفس التربوي.*** (ط.٢). العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

زمزمي، عواطف أحمد. (٢٠٠٧). ***تعليم التفكير وتنمية قدراته.*** الرياض، السعودية: مكتبة الرشد.

زيتون، حسن حسين. (١٩٩٩). ***تصميم التدريس: رؤية منظومية.*** (ط.١). القاهرة، مصر: دار عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٣). ***تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة.*** (ط.١). القاهرة، مصر: دار عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين؛ زيتون، كمال عبد الحميد. (١٩٩٥). ***تصنيف الأهداف المدرسية: محاولة عربية.*** (ط.١). القاهرة، مصر: دار المعارف.

زيتون، حسن حسين؛ زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣). ***التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية.*** (ط.١). القاهرة، مصر: دار عالم الكتب.

زيتون، عايش محمود. (٢٠٠٧). ***النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم.*** (ط.١). عمان، الأردن: دار الشروق.

السامرائي، فائق؛ قدري، عبد القادر. (٢٠٠٩). أثر استخدام أنموذج بوسنر في تغيير المفاهيم الرياضية والتحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. ***مجلة ديالى،*** جامعة ديالى، العراق، (٣٤).

سعادة، جودت أحمد. (٢٠٠٦). ***تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية.*** (ط.٢). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سلامة، عبد الحافظ محمد. (٢٠٠٣). ***تصميم التدريس.*** (ط.١). الرياض، السعودية: دار الخريجي.

سليم، محمد؛ سليمان، يحيى؛ مينا، فايز؛ عفيفي، يسري؛ شحاتة، حسن؛ فراج، محسن. (٢٠٠٦). ***بناء المناهج وتخطيطها.*** (ط.١). عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

السيد، عزيزة. (١٩٩٥). ***التفكير الناقد: دراسة في علم النفس المعرفي.*** القاهرة، مصر: دار المعرفة الجامعية.

السيد، ماجدة مصطفى. (٢٠٠١). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب/ المعلِّم بميدان التربية الفنية وأثره على بعض نواتج العملية التعليمية لدى التلاميذ. ***مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،*** الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٧١).

السيوطي، جلال الدين. (٢٠٠٢). ***أسباب النزول المسمى لباب النقول في أسباب النزول.*** (ط.١). بيروت، لبنان: مؤسسة الكتب الثقافية.

شحاتة، حسن؛ النجار، زينب. (٢٠٠٣). ***معجم المصطلحات التربوية والنفسية: عربي- إنجليزي، إنجليزي- عربي.*** (ط.١). القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.

الشرفي، عبد الرحمن. (٢٠٠٩). ***أثر التدريس باستخدام مهارات التفكير الناقد المستنبطة من القرآن الكريم على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الحديث لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالعاصمة المقدسة.*** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

الشعيلي، علي. (٢٠٠٥). أثر طريقة سكمان الاستقصائية في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم بسلطنة عُمان. ***مجلة العلوم التربوية.*** جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان، (٧)، ١٠٣-١٣٠.

شلهوب، مهاني جميل. (٢٠١٤). ***فاعلية نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير الأساسية بمادة الدراسات الاجتماعية، دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة السويداء.*** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

الشمراني، عبد الله عالي حسن. (٢٠١٤). ***دور علم أصول الحديث في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الباحث التربوي.*** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

صابر، فاطمة عوض؛ خفاجة، ميرفت علي. (٢٠٠٢). ***أسس ومبادئ البحث العلمي.*** (ط.١). مصر: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

الصرايرة، رائد. (٢٠٠٧). ***فاعلية التدريس باستخدام نموذج سوخمان الاستقصائي في التحصيل في مادة الأحياء وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك.*** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الضامن، منذر. (٢٠٠٧). ***أساسيات البحث العلمي.*** (ط.١). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الرحمن، أحمد محمد. (٢٠١١). ***تصميم الاختبارات: أسس نظرية وتطبيقات عملية.*** (ط.١). عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن، سعد. (١٩٩٨). ***القياس النفسي: النظرية والتطبيق.*** (ط.٣). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

عبد السلام، مصطفى. (٢٠٠٢). ***الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم.*** (ط.١). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

عبيدات، محمد؛ أبو نصار، محمد؛ مبيضين، عقلة. (١٩٩٩). ***منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات.*** (ط.٢). عمان، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.

العتوم، عدنان؛ الجراح، عبد الناصر؛ بشارة، موفق. (٢٠٠٧). ***تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية.*** (ط.١). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العتيبي، نوال. (٢٠٠٨). ***فاعلية استخدام طريقة دورة التعلم في تحصيل الرياضيات وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني متوسط بمدينة مكة المكرمة.*** كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

عثمان، فاروق السيد. (١٩٩٣). التفكير وعلاقته بتخفيض مستوى التعصب لدى عينة من طلاب الجامعة. ***مجلة علم النفس***، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (٢٧).

العسكري، أبو هلال؛ البغدادي، الخطيب؛ ابن عساكر؛ ابن الجوزي. (١٩٩١). ***الجامع في الحث على حفظ العلم.*** (تحقيق: محمود محمد الحداد). (ط.١). القاهرة، مصر: مكتبة ابن تيمية.

العظمة، رند تيسير. (٢٠١٠). ***تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت.*** (ط.٢). عمان، الأردن: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو؛ الجيش، يوسف. (٢٠٠٨). ***التدريس والتعليم بالدماغ ذي الجانبين***. غزة، فلسطين: مكتبة آفاق.

العقاد؛ عباس محمود. (د.ت). ***نوابغ الفكر العربي ١ ابن رشد***. (ط.٦). القاهرة، مصر: دار المعارف.

العلّان، عبد الله عطا. (٢٠١١). ***أثر برنامج قائم على الأنشطة الصفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل في التربية الإسلامية، دراسة تجريبية على عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة دمشق والقنيطرة***. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

علي، لينا. (٢٠١٢). ***فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق***. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

علي، يحيى يوسف. (٢٠٠٩). ***أثر طريقتي الاكتشاف الموجه والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة تبوك***. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

العليمات، علي مقبل. (٢٠١٠). أثر التدريس باستخدام نموذج بوسنر في إحداث التغيير المفاهيمي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي للمفاهيم الكيميائية الأساسية واحتفاظهم بهذا التغيير في الفهم. ***مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية***. الإمارات العربية المتحدة، ٧(عدد خاص)، ٧٧-١٠٧.

عمار، أحمد حمدي أحمد. (٢٠٠٩). ***فاعلية استخدام نموذج سوشمان الاستقصائي في تحصيل الرياضيات وتنمية التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، أسيوط، مصر.

عمر، محمود؛ فخرو، حصة؛ السبيعي، تركي؛ تركي، آمنة. (٢٠١٠). ***القياس النفسي والتربوي***. (ط.١). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العمران، علي محمد. (٢٠٠٤). ***المشوق إلى القراءة وطلب العلم***. (ط.٣). مكة المكرمة، السعودية: دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع.

العمرانية، هاجر علي. (٢٠١٠). ***أثر استخدام طريقة سكمان الاستقصائية في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية في سلطنة عمان.*** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

العنزي، فيصل. (٢٠١٣). ***فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.*** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

عوض، عباس محمود. (١٩٩٨). ***القياس النفسي بين النظرية والتطبيق.*** مصر: دار المعرفة الجامعية.

العياصرة، وليد رفيق. (٢٠١١). ***التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمه.*** عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

العيسوي، عبد الرحمن. (٢٠٠٤). ***علم النفس التربوي.*** (ط.١). لبنان: دار النهضة.

غريدلير، مارغريت. (٢٠٠٢). ***التقويم الصفي والتعلُّم.*** (كمال رفيق الجراح، مترجم). (ط.١). تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- إدارة التربية؛ دمشق، سورية: المركز العربية للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

فتح الله، مندور عبد السلام. (٢٠٠٨). ***تنمية مهارات التفكير: الإطار العملي والجانب التطبيقي.*** الرياض، السعودية: دار النشر الدولي.

فراج، محمد أنور إبراهيم. (٢٠٠٦). ***التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر.*** القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

فقيهي، رانيا. (٢٠٠٦). ***برنامج ريسك Risk وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة.*** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، السعودية.

فهمي، محمد شامل. (٢٠٠٥). ***الإحصاء بلا معاناة: المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SPSS.*** الرياض، السعودية: معهد الإدارة العامة.

الفيومي، أحمد بن محمد المقرئ. (١٩٨٧). ***المصباح المنير.*** لبنان: مكتبة لبنان.

القابسي، علي. (١٩٨٦). *الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين.* (تحقيق: أحمد خالد). (ط.١). تونس: الشركة التونسية للتوزيع.

قطامي، نايفة. (١٩٩٠). *تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعلمه.* عمان، الأردن: الأهلية للنشر والطباعة.

قطامي، يوسف؛ قطامي، نايفة. (٢٠٠٠). *سيكولوجية التعلُّم الصفي.* عمان، الأردن: دار الشروق.

القلا، فخر الدين؛ ناصر، يونس. (٢٠٠٠). *أصول التدريس لطلاب دبلوم التأهيل التربوي ولطلاب السنة الثانية نظام الإجازة.* (ط.٤). دمشق، سورية: مطبعة الاتحاد، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

القلا، فخر الدين؛ أبو يونس، إلياس. (٢٠٠٤). *الحاسوب التربوي.* دمشق، سورية: منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

قلادة، فؤاد. (١٩٩٨). *استراتيجيات وطرائق التدريس والنماذج التدريسية.* الاسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

كرم، إبراهيم. (١٩٩٦). مهارات التفكير: مفاهيمها ومستوياتها. *مجلة التربية*، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية بالكويت، (١٦).

كفافي، علاء الدين. (١٩٩٧). *منهاج مدرسي للتفكير: مقالات في تعليم التفكير.* القاهرة، مصر: دار النهضة العربية.

الكوثري، محمد زاهد. (١٩٤٨). *العالم والمتعلم، الفقه الأبسط، الفقه الأكبر، رسالة أبي حنيفة، الوصية.* القاهرة، مصر: المكتبة الأزهرية للتراث.

اللقاني، أحمد؛ الجمل، علي. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس.* (ط.٣). القاهرة، مصر: دار عالم الكتب.

المبيريك، هيفاء فهد. (٢٠٠٧). *ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وعلاقته بمتغيِّرات البيئة الجامعية، دراسة ميدانية على جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.* رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

محمد، رائد مصطفى. (١٩٩٦). ***فاعلية برنامج تدريبي لمهارة التفكير الناقد في عينة من طلبة الصفوف الأساسية العليا في الأردن.*** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

محمد أمين، أميمة. (٢٠٠٨). ***فاعلية استراتيجية تبادل الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة.*** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، السعودية.

محمود، صلاح الدين عرفة. (٢٠٠٦). ***تفكير بلا حدود: رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلّمه.*** (ط.١). القاهرة، مصر: دار عالم الكتب.

مخائيل، أمطانيوس. (٢٠٠٦). ***القياس النفسي.*** (الجزء.١). دمشق، سورية: كلية التربية، منشورات جامعة دمشق.

مخائيل، أمطانيوس. (٢٠٠٩). ***القياس والتقويم في التربية الحديثة.*** دمشق، سورية: كلية التربية، منشورات جامعة دمشق.

مخائيل، أمطانيوس؛ جاموس، ياسر. (٢٠٠٨). ***التقويم التربوي: تعيين تدريبي.*** دمشق، سورية: مديرية الإعداد والتدريب في وزارة التربية السورية.

مراد، صلاح أحمد. (١٩٩٤). دور التفكير الناقد والخبرة التدريسية في التصرف في المواقف التربوية والاتجاه نحو العملية التعليمية لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. ***مجلة كلية التربية***، جامعة المنصورة، العدد (٢٥).

المراغي، السيد. (١٩٩٤). ***استراتيجيات التدريس.*** المدينة المنورة، السعودية: مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع.

مصطفى، فهيم. (٢٠٠٢). ***مهارات التفكير في مراحل التعليم العام.*** القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

المعجم الوسيط. (د.ت).

معلوم، سالك أحمد. (١٩٩٣). ***الفكر التربوي عند الخطيب البغدادي.*** (ط.٢). دمنهور، مصر: مكتبة لينة للنشر والتوزيع.

معمار، صلاح صالح. (٢٠٠٦). ***علم التفكير.*** (ط.١). عمان، الأردن: دار ديبونو للطباعة والنشر.

المقريزي، أحمد بن علي. (١٩٩٥). ***درر العقود الفريدة في تراجم الأعيان المفيدة: قطعة منـــه.*** (تحقيق: عدنان درويش، ومَحمد المصري). دمشق، سورية: منشورات وزارة الثقافـــة، دار إحياء التراث العربي.

مكسيموس، داود. (٥-٦/٤/٢٠٠٣). ***البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات.*** المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير التدريس بالتعـــاون مـــع جامعة جرش الأهلية بالأردن.

ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٦). ***سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقيـــة.*** (ط.٢). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٧). ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس.*** (ط.٥). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

منصور، علي؛ الأحمد، أمل؛ الشمّاس، عيسى. (٢٠٠٩). ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس.*** دمشق، سورية: منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠٠٤). ***التقرير النهائي للمؤتمر الرابع لوزراء التربيـــة والتعليم العرب.*** بيروت.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠٠٦). ***التقرير النهائي للمؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب.*** مصر.

المنيزل، عبد الله فلاح؛ غرايبة، عايش موسى. (٢٠٠٧). ***الإحصاء التربوي: تطبيقات باســتخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية.*** عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المنيزل، عبد الله فلاح؛ العتوم، عدنان يوسف. (٢٠١٠). ***مناهج البحث فـــي العلـــوم التربويـــة والنفسية.*** (ط.١). الرياض، السعودية: دار الزهراء.

المهوس، وليد إبراهيم. (٢٠٠٢). الحاسوب وتنمية التفكير الناقد. ***مجلة البحث في التربيـــة وعلـــم النفس***، كلية التربية، جامعة المنياء، (١٥).

موسى، مصطفى اسماعيل. (١٩٩٤). أثر القراءة الحرة الناقدة في تنمية مهارات القـــراءة الناقـــدة والتفكير الناقد لدى طلاب المعلِّمين بشعبة بكلية التربية. ***مجلة البحث في التربية وعلم النفس***، كلية التربية، جامعة المنيا، (٩٤).

موسى، مصطفى إسماعيل. (٢٠٠٤). ***تدريس التربية الإسلامية للمبتدئين.*** (ط.٣). العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الموسوي، نعمان. (٢٠٠٩). الخصائص السيكومترية للصيغة البحرينية لاختبار واطسن وجلاسر للتفكير الناقد. ***المجلة التربوية.*** مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٩٣(٢٤)، ص٥-١٠٢.

ناسيش، جيرالد. (٢٠٠٦). ***تطبيق التفكير الشامل.*** (راتب جليل صويص، مترجم). بيروت، لبنان: الدار العربية للعلوم.

النجدي، عادل. (٢٠٠٣). أثر استخدام نموذج سوشمان في تدريس قضايا التاريخ الجدلية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. ***المجلة العلمية.*** كلية التربية بجامعة أسيوط. ١٩(٢)، ٢٢٠-٢٥٣.

النسائي، أحمد بن شعيب. (١٩٨٨). ***سنن النسائي.*** (ط.٣). بيروت، لبنان: دار البشائر.

النيسابوري، مسلم بن حجاج. (٢٠٠٤). ***الجامع الصحيح.*** (ط.١). بيروت، لبنان: دار الكتاب العربي.

نشوان، عماد. (٢٠٠٥). ***الدليل العملي لمقرر الإحصاء التطبيقي.*** القدس، فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.

نصر الله، عمر عبد الرحيم. (٢٠٠٤). ***تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي: أسبابه وعلاجه.*** (ط.١). عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

النووي، يحيى بن شرف الدين. (١٩٨٧). ***آداب العالم والمتعلم والمفتي والمستفتي وفضل طالب العلم: مقدمة المجموع.*** (ط.١). طنطا، مصر: مكتبة الصحابة.

الهويدي، زيد. (٢٠٠٥). ***الأساليب الحديثة في تدريس العلوم.*** العين، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

وزارة التربية السورية. (١٩٨٦). ***الأهداف التربوية في الجمهورية العربية السورية.*** دمشق، سورية: إدارة البحوث التربوية.

وزارة التربية السورية. (٢٠٠٧). ***المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية: (التربية الدينية الإسلامية، التربية الدينية المسيحية، الدراسات***

الاجتماعية، رياض الأطفال). (المجلد.١). دمشق، سورية: المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية بوزارة التربية.

ولي، باسم محمد؛ محمد، محمد جاسم. (٢٠٠٤). ***المدخل إلى علم النفس الاجتماعي.*** عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

يعقوب، ينال فاروق. (١٩٩٦). ***فاعلية الطرائق التفاعلية في تدريس التربية الإسلامية، دراسة تجريبية في الصف الثاني الإعدادي بمدينة دمشق.*** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

يوسف، ماهر إسماعيل صبري. (٢٠٠٦). ***التدريس: مبادؤه ومهاراته.*** (ط.٢). الرياض، السعودية: مكتبة الرشد.

٢- المراجع الأجنبية

Alparslan, C. Tekkaya, C. Geban,O. (2003). Using the conceptual change instruction to improve learning. ***Journal of Biological Education,*** 37(3), 133-137.

Baillin, S, et al. (1999). Conceptualizing Critical Thinking**.** ***Journal of Curriculum Studies.*** 31 (3) PP:285-302.

Black, G. S. (1992). ***a Classary of Terms an Education Technology in Romiszowski.*** Apilot year Book of Educational Instructional Technology, P.20.

Chubinski, S. (1996). Creative critical thinking strategies. ***Nurse Educator***. Vol.21, No.(6), .p.p. 23-27.

De Bono, E. (1993). ***Teach your child how to think***. London: Penguin books.

Elder, L., & Paul, R. (1996). ***Universal intellectual standards***. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking. Retrieved NOV, 04,2009, from: http://www.criticalthinking.org/page.cfm?PageID=406&CategoryID=48#233.

Elder, L. U & Paul, R. (2001). Critical thinking: thinking to some purpose**.** ***Journal of development education***. 25(1), 40-42.

Ennis, R. H. (2011, Summer). Critical thinking: Reflection and Perspective Part II. ***Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines***, 26(2), 5-19.

Eryilmaz, A. (2002). Effects of conceptual assignments and conceptual change discussions on students' misconceptions and achievement regarding force and motion**.** ***Journal of Research in Science Teaching***. 39(10), 1001-1015.

Facione, P.A. (2004). ***Critical Thinking: What is and Why it Counts?.*** New York. California Academic Press. Retrieved, April,12,2005, from: http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf.

Fisher, A. (2001). ***Critical Thinking: An Introduction***. Cambridge University Press: United Kingdom.

Fisher, K. (1985) .A misconception in Biology: Amino acids and translation**.** ***Journal of Research in Science Teaching***. 22 (1), 53-62.

Gerlid, D. (2003). ***Critical thinking***. http://www.chss.montair.edu/net/criticalthinking.html.

Gunn, E. (1993). Assessing Critical Thinking: Development of A constructed Response Test. ***Dissertation abstract international***. 54(4), 22-67.

Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. ***Educational Psychology Interactive.*** Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date] from: http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/critthnk.html. [Revision of paper presented at the Critical Thinking Conference sponsored by Gordon College, Barnesville, GA, March, 1993.].

Kaewpetch, N. (1995). ***A comparative Study of Grade V students' Learning Achievement and Science Process Skills on Energy and Chemical Substance Unit in the Life Experiences Group Using the suchman's and Ausubel's Approaches and the Conventional Approach.*** Thesis in Science Education. Retrieved in 4, July, 2015, at: http://library.kku.ac.th/abstract/thesis/medu/sced/2538/sced380002e.html

Legendre. R.(Ed.). (2005). ***Dictionnaire actuel de l'éducation*** (3[e] ed.). Montréal, Québec: Guérin.

Mcconney, A; Ayres, R; Cuthbertson, L; and Todd- G, Deanna. (2001). ***Third Party Evaluation of the Effectiveness of the Structure of Intellect Model Schools Pilot Program.*** Year 4 Evaluation Report ED466474. Retrived, January,28,2006, from : http://www.eric.ed.gov.

Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or appropriate prepositional hierarchies (liphs) leading to emprovement of learners. ***Science Education***. 86 (4), 548-571.

Philips, D.C. (1995). The good, the bad, and the ugly the many faces of constructivism. ***Educational Researcher***, 24(7), 5-12.

Posner, M.G., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of Scientific conception: Toward theory of conceptual change**.** ***Science Education***. 66 (2), 211-227.

Reat. K & Jensen. H. (2002). ***In-service Activities and Teaching Techniques To Promog Gender Enquiry online***. Available at: www.Wood row org 2002. .Access: 22/11/2013.

Roth, K. Anderson, C.W. & Smith ,E,L. (1987). Curriculum materials, teacher talk ,student learning : Case studies in 5th grads science teaching**.** ***Journal of Curriculum studies***, N19 .pp527-548. Available at: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027870190605#.U9TBWoYa9qo. Access: 16/12/2013.

Stenhouse , D. (1988). Conceptual Chang in Science Education Paradigms & Language Games**,** ***Scenic Education***, Vol.(70) , No (4) .

Stofflett, R.T & Stoddart, T. (January 1994). The ability to understand and use conceptual change pedagogy as a function of prior content learning experience**.** ***Journal of Research in Science Teaching***, V(31), I(1), 31-51. Available at: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.3660310105/abstract. Access: 16/12/2013.

Thomson, A. (1999). ***Critical Reasoning in Ethics A practical introduction.*** London: Routledge.

Tyson, L. & others. (1997). A Multidimensional Framework for Interpreting Conceptual Change Events in The Classroom**,** ***Science Education***, V.(81), N (4).

Udall, A.J, & Daniels, J.E. (1991). ***Creating the thoughtful classroom Strategies to promote student thinking.*** Tucson, AZ; Zephyr Press.

Wright, I. (2002). ***Challenging Students with the Tools of Critical Thinking***. Retrieved, April,6,2005, from: http://www EBSCO Publishing Academic Search Premier.

Yang, S & Others. (2004). " The Relationship among Creativity Critical Thinking and Thinking and Thinking Styles in Taiwan High School Students**".** ***Journal of Instructional Psychology***. 31(1), 33-64.

ملخص الدراسة

باللغة الإنكليزية

Syrian Arab Republic
Damascus University
College of Education
Department of Curriculum and Teaching Methods

The effectiveness of using the Posner and Suchman's strategies to teaching Islamic Education on achievement and acquisition of critical thinking skills

An experimental study on the second class students of secondary in Quneitra province

A Thesis Submitted for a Doctoral Degree in curriculum and teaching methods

Prepared by
Samer Ahmed Khamis

Supervisor
Dr. Mohamed Kheir AlFawal
Professor in the Department of Curriculum and Teaching Methods

2015

Summary of the study in English:

The study aimed to identify the effectiveness of using the Posner and Suchman's strategies to teaching Islamic Education on academic achievement of second general students in secondary public Quneitra, and acquisition of critical thinking skills, and attitudes toward these two strategies.

To achieve these aims, the researcher used the experimental method adoption pretest / posttest equal groups design was selected Baath secondary mixed and secondary Sleem Alsameea for girls and secondary Khan Arnaba for Boys as a society experimental study as the number of second grade secondary public deeds students reached (578) students And female students, of whom (238) students, and (340) female students, and the study sample consisted of (213) Students, and studied all units interpretation of Islamic doctrine and lessons from Islamic Education Textbook for Grade II secondary public for the first semester in year 2013/2014 school, and were divided into three groups:

1) The first experimental group: The number of members (82) students, of whom (35) male and 47 female students from secondary Sleem Alsameea for girls and secondary Khan Arnaba for Boys applies Posner strategy.

2) The second experimental group: The number of members (82) students, of whom (35) male and (47) female students from secondary Sleem Alsameea for girls and secondary Khan Arnaba for Boys applies Suchman strategy.

3) the control group: The number of members (49) students, of whom (26) Students and (23) female students from secondary Baath mixed taught the way Usual.

And applied to the three groups before the experiment and after the test academic achievement, And a test of critical thinking.

To answer questions about the study and its hypotheses calculated averages, And standard deviations, and the relative weights, and used tests (t) of the sample One, and two samples interrelated, and two independent samples, and analysis of variance duo, and The correlation coefficients, and the size of the impact, and the degree of efficiency, and simple linear regression.

The study showed the following results:

1) The level of possession of the first experimental group students (Posner) came away A little bit about the minimum to the average level of high-minded critic supposed to, and came Possession of the second level of the experimental group students (Suchman) came close to the limit Near to the average level of high-minded critic supposed, when he came in level Possession of the control group students critical thinking skills are generally low Apart from the minimum to the high level of thinking critic supposed.

2) there is a difference is statistically significant at the significance level (0.05) between the mean scores The first experimental group students (Posner) in the conclusion and interpretation skills And knowledge elicitation and assumptions and evaluate the arguments due to the variable thinking skills Sub-critic, and in favor of skills knowledge assumptions and evaluate arguments and deduction The explanation, respectively. And second grades students in the experimental group (Suchman) And in favor of skills and knowledge elicitation assumptions and evaluate the arguments and interpretation on Respectively. Degrees and the control group students (normal followed), and in favor of Interpretation skills and evaluate the arguments and knowledge assumptions respectively.

3) The three strategies for teaching (Posner, and Suchman, and normal Followed) a significant positive impact in improving academic achievement among students in grade The second year of secondary male and female.

4) The three strategies for teaching (Posner, and Suchman, and normal Followed) a significant positive impact on the development of the skills of critical thinking among students Second grade secondary year.

5) The strategy Posner moderate positive impact on skill development At the conclusion of the male students, positive and significant impact on the rest of the skills Critical thinking among students, male and female.

6) the effectiveness of the use of strategies Posner and Suchman in the teaching of Islamic Education In improving academic achievement, while the usual strategy followed did not Check effectiveness.

7) Suchman teaching strategy has achieved greater efficiency of Posner's strategy in Improve the academic achievement of the students.

8) strategies Posner and Suchman made effective at teaching students more Including when students.

9) that there were no statistically significant differences at the level of significance (0.05) for the values of (f) Relating to effectively Posner and Suchman strategies followed in the normal variation Students in grades three study groups in the post application of the test grades.

10) approaching the proportion of efficiency in the use of strategies (Posner, and Suchman) of Percentage of average earning identified by Black (from the correct one to two), while The strategy followed the usual away too much at a temperature of efficiency.

11) Suchman teaching strategy has achieved greater efficiency of Posner's strategy in The development of critical thinking skills of the students.

12) there is a difference is statistically significant at the significance level (0.05) for the values (f) relating to Effective strategies Posner and Suchman in contrast grades two students In experimental dimensional application to test critical thinking (in the test as a whole) And in favor of the second experimental group (Suchman).

13) there is a positive correlation weak correlation between the skills of critical thinking as a whole and between Academic achievement, and the existence of a positive correlation between a weak correlation skill elicitation Skill and knowledge of the assumptions and the skill and the skill of interpretation and evaluation of arguments between collection School, and the existence of a positive correlation weak correlation is statistically significant between skill The conclusion is between academic achievement.

14) the possibility to predict the level of academic achievement of students in the second grade secondary public Based on the level of critical thinking.

15) The students of trends (the first experimental group) towards the use of strategy (Posner) in learning Islamic education was a positive medium. While The students Trends (second experimental group) towards the use of strategy (Suchman) to learn the Islamic Education positive high.

16) There were no statistically significant differences between the averages of the two students trends differences Experimental and averages of students' attitudes towards two experimental groups The use of both strategies (Posner, and Suchman) in the teaching of Education Islamic.

17) the lack of a statistically significant difference between the mean scores of the two groups students Experimental in their attitudes towards learning Islamic education due to the variable Teaching strategy.